

■ 特集「人間関係トレーニングの応用」

学校教育への人間関係トレーニングの応用

～人間性教育・教科教育・学校活動・教師の共同・学校カウンセリング～

山口 真人

(人文学部心理人間学科教授)

楠本 和彦

(人文学部心理人間学科助教授)

教育とは誰が誰に何をする活動なのか、学校での主役は誰なのか、学校で学ぶものは何なのか、何のために学ぶのか、どのように教えるのがいいのかなど、教育や学校をめぐる疑問は後を断たない。それほどに悩み多き制度でありシステムである。

もともと人間は生きていくために知恵を見出し、それを子孫に伝えることによって生き長らえてきた生物なのであるから、知恵を見出す活動や子孫に伝える活動を「学習」や「教育」というなら、おそらく種の発生の当初から、その試みは不断に続けられてきたといえる。

この「学習」や「教育」を偶然に任せておくのではなく、知恵のある者や技の優れた者が、「意図的」に学習や教育という活動を行う場が「学校」であり、この「学校」を発明したことによって、人類は現在の繁栄を手に入れたと言えるし、人類以外から見れば人間の支配的な立場と地球にとっての破壊的な状況を築き上げたともいえる。

現在の我々の目にしている学校や教育の状況はかなり問題を抱えている。近代科学は急速に進歩し、物質的世界を豊かにした。その進歩を可能にした優れた発見と多量の優秀な労働力を供給したのが学校教育であった。しかし知識の量が増えるにしたがって学校は子どもたちにとってはゆっくり学ぶ場ではなく、大量の知識を一方向的に注入される場となってきた。学校が子どもたちの生きる場としての魅力を失うにしたがって学校にはさまざまな問題が発生し、学校教育の改変が求められている。

この状況の中で、日本では文部科学省が率先して指導要領の改編を行い、現在の学校教育の閉塞状況から抜け出そうとしている。

本稿では、私たちの取り組んでいる「人間関係トレーニング」とその基礎を

なす「体験学習」を、学校教育の人間化あるいは学習者中心の教育の実現に向けての有力な方法として位置づけ、その応用領域を探ってみたい。

1. 学習者中心の教育の系譜

1) ソクラテ斯的対話

ギリシャの哲学者ソクラテスは「ソクラテ斯的対話」と呼ばれる問いかけを通して人々が当然のものを見なしている考え（ドクサ）を吟味せざるを得ないように仕向けた。その前提には、あらゆる知は学習者自身の内部にあり、それは熟慮によって発見できるという信念がある。ソクラテスの教育方法は、個人の中に潜んでいる知を引き出すという意味で「産婆術」と呼ばれ、個人の内部にある知の発見へと導く問いかけが、教師としてのソクラテスの役割であったと言える。もっとも市井の人々はソクラテスを教師とは思っていなかったかもしれないが、いわゆる既知の考え方を教条的に注入する教育ではなく、学習者との対話を中心にして、一人ひとりが自分の考えを深めていくプロセスに誘われる体験は、まさに教育の本質的体験であるといえよう。

プラトンも哲学者はただ思索に耽ることはできず、世界の中に入って行き、他者と対話しなくてはならないと考えてソクラテ斯的対話を勧め、ソクラテスの行ったとされる対話を含めた多くの対話を記した著作を残している。

このような対話は、道行く人にソクラテスが話し掛けることによってはじまる歩きながらの対話であったり、食事をしながら酒を飲みながらの饗宴（symposion、シュンポシオン）つまりシンポジウムの場での対話であるのだが、人が思索を深め、真理を探究するには、対話つまり人間関係が必要であることと、対話を進めていくときに優れた「問い」や「問いかけ」が必要であることを示している。

2) 自然主義の台頭から児童中心主義へ

ソクラテスやプラトンによって行われた学習者中心の教育にもかかわらず、中世のヨーロッパは、キリスト教会の教義による支配が強く、絶対的な神の言葉に従わせる形式的な注入主義の教育が支配的であった。

この暗黒と形容される時代に対してルネッサンスが起こり、人間復興の思想から、人間と自然を教育の営みの中で見直そうとした教育思想が「自然主義」である。

コメニウス（1592～1670）はチェコに生まれた哲学者であり、「すべての人にすべてのことを、すべての面にわたって教授する」ために『大教授学』を著したことで、近代教育学の父と呼ばれている。彼の教授学の原理は「合自然の原理」であった。つまり、自然の現象に教育も合わせていくべきだ、という思

想である。これは当時の中世の教育への痛烈な批判であった。

- 人間はできるかぎり、書物から学ぶのではなく、天と地、櫛の木やぶなの木から学ぶ態度を教わらなくてはなりません。
- 今までのような学校の茶番が、いったい誰の役に立つのでしょうか。知っている役には立たない、知らなかったところで困らない、しかも年をとれば忘れ、ほかの仕事にまぎれて消えてしまう、そんなものをおぼえて何の足しになるのでしょうか。無益な事柄には一秒も割かなくても、私たちの短い一生を充実し尽くす事柄は、他にいくらでもあるのです。ですから、学校は、青少年の心が真剣な事柄だけに向かうように努めなければなりません。ですから、目をものを見るように駆り立てる必要がありません。目は自ら開きますし、地上にある目に見えるものすべて喜んで見ますし、すべての事柄を十分に見つめることができます。
- 第一に、子供の感覚を訓練し（これがいちばんやさしいのですから）次に記憶力を、それから認識能力を、最後に判断力を訓練するようにしなければなりません。つまり、こうすれば段階を追った連続が出てくるわけです。なぜなら、知識は、感覚から始まり、写像作用を経て記憶の中に移り、次いで個々の知識の帰納によって普遍的な認識に形づくられ、最後に事物が十分に認識されれば知識の的確さに応じて判断力がつくからです。

コペルニクスやガリレオなどが扉を開いた近代科学の影響が教育の領域にも現れ、自然との直接的なふれあいを重視し、子供の意欲を喚起し、まず感性を高めることを第一の目標とする自然主義の教育思想が表明されている。

当時の教育は少数のエリートを対象にした教養の詰め込みが主であった。しかし、彼はすべての人間が教育を受けるべきだと考え、またすべての人間に生まれつき備わっている「事物の認識を獲得する力」を基礎においた民衆の教育（公教育）を構想していたのである。

このように宗教的教義に基づいた中世の教育が教師中心であり、書物と言語に多くを頼って行われていたことは批判され、自然主義に基づいた子供中心の学校への転換を主張する運動が起こってきた。これが「児童中心主義」と呼ばれる教育運動であり、ルソー、ペスタロッチ、フレーベル、モンテッソーリらによって展開された。

ルソー（1712～1778）は、人間は皆平等であるとして「社会契約論」をとこなえたフランスの哲学者として有名であるが、彼の教育に関する理想は『エミール』の中に展開されている。

- 自然は体を強くし成長させるためにいろいろな手段をもちいるが、それに逆らうようなことはけっしてすべきではない。子どもが外へ行きたいとい

うのに家にいるように強制したり、じっとしていたいというのに出ていかせるようなことをしてはならない。子どもの意志がわたしたちの過失によってそこなわれていなければ、子どもはなにごとにも無用なことを欲することはない。

- ことばによってどんな種類の教訓も生徒にあたえてはならない。生徒は経験だけから教訓を受けるべきだ。決して子供を謝らせようとしてはならない。生徒は過ちをおかすとはどういうことかを知らないのだから。けっしてあやませようとしてはならない、生徒はあなた方を侮辱するようなことはできないのだから。その行動にはいかなる道徳性もないのだから、生徒は罰を受けたり、しかられたりするような、道徳的に悪いことはなに一つすることができないのだから。
- 初期の教育はだから純粹に消極的でなければならない。それは美德や真理を教えることではなく、心を不徳から、精神を誤謬から守ってやることにある。

ルソーは、子供の自然な魂は善きもので、文明や社会の制度の暴力から守らなくてはならないと考えたのである。当時の人々にとってルソーの子ども観や教育観は衝撃的なものであったろうと想像される。文明による脱自然の生活と情報の洪水にさらされた現代の子どもたち、いや大人も同様に、ルソーの世界は理想主義としか写らなくなっている。現代に生きる我々が教育にかかわる時、どこまで人間の善性を信頼するかということが問われているように思う。

ペスタロッチ（1746～1826）はスイスの教育家であり、現代の小学校教育を創った人として知られている。どんな子どもでも楽しく生き生きと学べるような学校を創ること、それがペスタロッチの夢であり、1799年7月、ブルクドルフという町の小学校の先生になり、どんな子どもでも学べるような教科書や教材を作り始めた。

彼の教育観の主要原理の中にもルソーの影響を受けたものが見られる。

- 学習の時間は評価や批判の時間ではない
- 最も簡単なことから教え始め、子どもの発達に応じて一步一步進むべきである。
- 完全に習得できるように、十分な時間をかけて、一つ一つの授業のポイントを押さえていくべきである。
- 教育は子どもの成長発達を目的とすべきで、定理定説の伝達を目的とすべきでない。
- 教育者は生徒の個性を尊重すべきである
- とりわけ規律に関して、先生と生徒の関係は、愛に基づき、愛に支配されるべきである。

彼の生徒の一人ラムザウアーは、ペスタロッチの授業の様子を下記のように描いている。^{*1}

「どんな規則的な学習計画も、時間割もなかった。それにペスタロッチは決められた時間にこだわらず、時には同じ教科を二時間も三時間も続けることがあった。…読み書きの時間もなかった。生徒たちは教科書や印刷された本を一冊も持っておらず、何かを暗記することもなかった。…ペスタロッチは博物学に関する文章を、言葉の練習として復唱させたが、生徒は絵を描くときは、何でも好きなものを描くことができた。小さな男の子や女の子を描いたり、家を描いたり、思いつくまま線を引いたり、唐草模様を描いたりした。」

こうした記述の中にも、ペスタロッチが子どもを愛し、慈しみ、尊重しながら、その成長を願う姿が見えてくる。ルソーの語った教育の理想を、評価や規則や授業方法や教師の立場など学校というシステムの中で具体化しようとしている姿である。

フレーベル（1782～1852年）はドイツの教育家であり、幼児にとって遊びが大切なことを主張し、幼児が幼児らしく過ごすことのできる場所として幼稚園を創った。フレーベルは彼の主著である『人間の教育』の冒頭で、すべての人間に神性が宿っていることを指摘し、それゆえ人間は何の妨げもないときには善であると主張した。そのことから、人間の教育は子どもの発達に対して「受動的・追隨的」であるべきで、「命令的・規定的・干渉的」であってはならないと考えた。特に幼児期の遊びは人間の精神発達の最初的手段であり、幼児期の遊びの大切さを指摘した。

彼は「人間に現れるどんな欠点の根底にも、押しつぶされ、歪められた善き性質や傾向がある。それはただ抑圧されているか、誤解されているか、誤った方向に導かれただけのことであり、子どもの自然な遊びは、こうした善性が開花してくるのを促すものである」と主張している。

フレーベルは、教師が干渉したり命令したり杓子定規に制限をすることによって、本来自然に成長していくはずの子どもの邪魔をしないようにしなさいと言っているのであるが、現代の学校教師や親の姿はむしろ逆の様相を呈している。

3) 自由主義からフリースクールへ

こうした子どもの善性への素朴な信頼は美しいものである。そしてその善性に対して教師はどのように関わったらいいのか、いやむしろ何も押しつけないことが子どもの自然な発達と成長を促す王道なのだという主張は、その後のエ

*1 ミラー『ホリスティック教育』、春秋社、1994

レン・ケイ（1849－1926）の『児童の世紀』に見られるルソーの教育思想の徹底や、ニールのサマーヒルでの自由主義教育を生み出し、さらには現代のフリースクール運動にまで息づいている。

日本においても大正デモクラシーとともに新教育運動が始まった。生活綴方教育と生活指導とによって子どものありのままの意識や感情をとらえる試みがなされ、さまざまな子ども文化が形成された。同時に自由主義的な私立学校の教育も活発に展開されたが、日本の教育は次第に戦争の影によって民主化の方向から逸れていった。

ニール（1884－1973年）はスコットランド出身の教育学者であり進歩主義教育運動の先駆者として自由教育の父と呼ばれている。当時の知識偏重の教育に反対して、遊びを重視する自由教育を主張し、イギリスにサマーヒル・スクールを設立（1924）した。

ルソー、ペスタロッチ、フレーベルと同様に、ニールは子どもに道徳を教え込んだり、罪悪感を持たせることを嫌った。サマーヒルでは子どもたちは、授業に出るか出ないかを自分で選ぶことができた。学習や生活習慣への一切の強制を廃し、子供と教師が自由と平等の空気の中に生活する。そこでの学習は「遊び」を原理とし、子供の創造性を伸ばし、子供の「自立」を目指すものである。

ニールは何よりも子どもの感情生活に関心を抱いており、「もし、感情が解放されるなら、知性は自然に育つ」と確信していた。ニールの最大の功績は「魂の治療家」としての彼の能力にあるといわれる。しかし、ニールの主張は急進的で受け入れられるのに時間がかかったが、サマーヒルの理念は多くの人に受け継がれ、フリースクールとして今では日本を含む世界中に広がっている。

「書物は学校において、もっとも重要さの少ない道具である。いずれの子どももみな必要とするのは読み書き算数であるに過ぎない。それ以外は、道具と粘土とスポーツと劇と絵画と、そして自由ということになる。少年時代にやらせられる学校の勉強の大部分は、単に時と精力と忍耐の浪費に過ぎない。それは子どもの遊び、遊ぶ権利を奪うものであり、子どもの双肩に大人の頭脳を担わせるものである。

わたしが教育大学やその他の大学の学生に講演にあって、しばしば驚かされることは、役にも立たぬ知識をつめこんでいるこれらの男女学生が、いかに大人気無い未成熟さをもっているかということである。彼らは多くの知識をもっている。理屈も立派である。古典を引用することもできる。しかし人生上の彼らの見解は、その大部分はまことに幼稚なものである。彼らは知ることだけに教育されており、感ずることができるように教育されていないからである。」

1960年代から70年代にかけて、アメリカでのマズローやロジャーズを中心にした人間性心理学の台頭に伴い、ヒューマンポテンシャル・ムーブメント（人間の潜在能力開発運動）が起こり、教育界でもオープンエデュケーションやアフェクティブエデュケーション（情動教育）が試みられ、それらは人間性教育（ヒューマニスティックエデュケーション）と呼ばれた。彼の著書『サマーヒル』は多くのフリースクールの教師たちにとって、彼らが自前のフリースクールを始めようとするときのバイブルになった。黒柳徹子『窓際のトットちゃん』に出てくる「トモエ学園」もサマーヒルの理念を受け継いでいると言われている。

フリースクール

フリースクールという言葉は1960年代後半から70年代にかけて、イギリス、アメリカ、ドイツなどで、主に大都市に現れた小さくてラジカルな、そして無認可で通学制の学校を指すことが多い。これらに通うのは経済的に恵まれない家庭の子や、公立校に不適應を起こした子どもが多い。

日本では、フリースクールというと不登校の子のための施設という意味に使われているが、本来、世界的に見ると不登校のための支援塾とフリースクールは違うものである。

『世界教育事典』ではフリースクールを以下のように定義している。^{*1}

- ①アメリカの公立の無償の小学校
- ②アメリカのフリースクール協会（1850年設立）傘下の人道主義（ヒューマニズム）に基づく貧困のための無償の学校
- ③児童の自由を尊重するイギリスのサマーヒル・スクール（設立者A.S. ニール）のような自由学校
- ④オープンエデュケーションの行われているイギリス・アメリカの学校
- ⑤オルタナティブ・スクール

フリースクールで実践される自由教育の形態は千差万別だが、共通点としては以下の九点が挙げられている。^{*2}

- ①種としてヒトの子が持っている好奇心、知的欲求、行動意欲を全面信頼する。
- ②大人の側の一切の強制、押しつけを排し、子どもの自由を完全保障する。
- ③何をするか、何を学ぶか、誰に学ぶかは、子どもの選択が優先する。
- ④教育の中心は、自然との関係、人間を含めて、子どもたちの生活体験を豊富にすることに置く。
- ⑤子供同士の競争を促す大人からの評価をしない。
- ⑥教師と子どもの関係は人格的に対等・平等である。

*1 新井郁男監修『世界教育事典』、ぎょうせい、1980

*2 『世界臨時増刊 世界を読むキーワード2』、岩波書店、1987

- ⑦教室、クラス別を排し、すべてオープンである。
- ⑧教師は専属だけでなく、広く地域の職業人を臨時教師として招いたり、出かけて行って学ぶ。
- ⑨自分が自由であるためには、相手の自由を尊重しなければ自由であり得ないという、高次元のモラルを身につけさせる

自由教育は教育の場からあらゆる管理的・強制的要素を排除し、子どもの自発性や意志決定を最大限に尊重する教育である。しかしフリースクールや自由な教育は、その中身は人によっていろいろ理解されている。自由教育と放任主義はほとんど同じものとする者もいれば、一定の枠内で選択の自由を認めればそれで十分と考える者もいる。そのため自由教育の土台となる哲学や世界観も様々に異なっているのが現状である。

4) フリースクールの実践校

クロンララスクール

「クロンララスクール」(ミシガン州アンナーバー)は1967年に設立され、伝統的な学校に変わる学校として、通学プログラムと、家庭で学習できる「自宅教育プログラム(ホームベースド・エデュケーション・プログラム)」を備えている。5歳から18歳までの生徒が在籍。

クロンララスクールでは、親・教師・生徒がともに学ぶことを目標とし、民主的な方法で行われる問題解決や物事の決定の仕方を学ぶことは、学問の学習と同じくらい重要だと考えられている。個々の生徒に応じた学習方法を考えること、それぞれの生徒に自信を持たせること、教育の方法を親と生徒とスタッフが全員で決定することを理念としている。机に向かう勉強だけでなく、子どもが生活していく中で、様々な機会・経験を通して学んでいくこと、また学んでいく過程を大切に考えており、固定したカリキュラムは一切ない。学習の目標も自分たちで話し合って決定し、教科書も教材も自分で選択する。

1979年に始まった自宅教育プログラムには現在、20カ国以上の約8000人が登録している。

サドベリー・バレー・スクール

「サドベリー・バレー・スクール」はボストンに近いフラミンガムにあり、1968年開校した。コロンビア大学で科学史を教えていたダニエル・グリーンバーグらが創設した手づくりの学校で、4歳から18歳までの子どもたち200人が生活するコミュニティーになっている。そこにはテストもなければ時間割も、学年もなければ固定カリキュラムもない自由の中で子どもたちは育っている。ここでもデモクラシーが徹底しており、学校の運営に子どもたちが直接参加している。

きのくに子ども村

「きのくに子どもの村」は、学校法人として認可されている自由学校で、1992年に和歌山県橋本市彦谷に誕生した。「新しい学校をつくる会」が、イギリスのサマーヒルのような自由学校を日本にもつくろうという趣旨で、1984年秋に活動をはじめ1992年に開校した。最初は児童数90人の小さな小学校だったが、いまでは、きのくに子どもの村小学校、同中学校、きのくに国際高等専修学校のほか、福井県勝山市にかつやま子どもの村小学校、同中学校を擁するまでになっている。

きのくに子どもの村学園は、自己決定、個性、体験をキーワードにして、完全縦割り学級(無学年制)や、体験学習を中心としたプロジェクトと呼ばれるクラスを子どもが選び、その活動に取り組んでいる。中学校もプロジェクトが主体だが、国・社・数・理・英・体の教科の時間もある。

東京シューレ

「東京シューレ」は、自分の子どもの登校拒否がきっかけで親の会を呼びかけ、その代表であり自らも公立校の教師をやっていた奥地圭子が、教師としても、もっと自由に子どもが主体となってやっていくような点数競争や校則のない教育の場を求めて活動を始め、1985年に新宿のビルの1室で始めた。1995年には東京都内に3箇所のシューレを開校するまでになり、さらに通学できない子どものためのホームシューレやインターネットを利用したサイバーシューレなど、次々と子供たちの生きる場を広げ、2000年にはNPO法人となって活発に活動している。

5) ヘルバルト教育学から経験主義へ

ヘルバルト(1776~1841年)はペスタロッチと接しているが、彼は当時の自然科学が近代科学として発展していくのと同様に、教育学を近代科学として成立させることに強い関心を持った。

ヘルバルト教育学は教育の目的と方法を明確にした。彼によると教育の目的は実践哲学つまり道徳性の陶冶であり、その目的実現のために「教授」「訓練」「管理」の必要性を主張した。特に「教授」過程を(明瞭-連合-系統-方法)の四段階教授法として定式化し教師の行うべきこととした。ヘルバルトの定式化は弟子のラインによって五段階(予備-提示-比較-総括-応用)に改編され、世界各国の教育に大きな影響を与えた。日本の教育界においても「学習指導案」の原形となり、教授行動のモデルとして影響を持っている。

ヘルバルトの試みた教育を科学として捉えようとする動きは、その後デュルケムなどの社会学者によって教育社会学を生み、ディルタイは自然科学に対する精神科学としての精神科学的教育学を構想し、ドイツ教育界で発展する。

しかし、イギリスやアメリカでは、ヘルバルト主義に基づく「教授」は教師

中心的で画一的であることが批判され、新教育運動が広がってきた。その中でも「為すことによって学ぶ」という新しい教育観を説いたのがデューイの経験主義の教育学である。経験主義自体はイギリスのベーコンやロックに始まる近代科学の発生に起源があるが、教育論として確立させたのは、デューイやジェームズらのアメリカのプラグマティストたちであった。

デューイ（1859－1952年）はアメリカの哲学者であり教育学者。シカゴ大学における実験学校で自らの哲学思想(実用主義・プラグマティズム)に基づく経験主義的授業研究（実験主義）を行い、「社会」と人間の成長・学校との関係を説いた。著書『学校と社会』『民主主義と教育』等とその基礎理論「経験主義」「問題解決学習」「児童中心主義」等が20世紀新教育運動の中心的理論となった。

デューイは生活すること自体が教育であり成長そのものであると考え、生活の中での問題解決に取り組むこと、子供の自発性を重視することの重要性を説いた。そのためのカリキュラムとしてそれまでの伝統的なカリキュラムを批判し、成長と民主主義を教育的価値とする「経験カリキュラム」を提唱した。

デューイの教育論はアメリカの教育界はもとより、第二次大戦後にアメリカの指導を受けた日本の教育界にも大きな影響を与えた。児童中心の経験主義に基づく優れた実践も試みられたが、経済成長優先の価値観の中で「這い回る経験主義」などと揶揄されて、教師中心の系統主義と競争原理による教育状況に取って代わられてしまった。

デューイの経験主義の教育では、学習者の経験や身の回りの出来事から出発し、それを学習へと組織していくのが授業であり、学習者の相互関係やふりかえりも重視する。キルパトリックのプロジェクトメソッドもここから生まれている。戦後のアメリカではゲシュタルト心理学者のレビンが創始したグループダイナミックスやアクションリサーチと結びついてラボラトリー方式の体験学習が生まれ、その基礎理論となった。

1957年にソ連が世界初の人工衛星スプートニクの打ち上げに成功し、その2ヵ月後にアメリカが打ち上げに失敗したことは、アメリカ国民にショックを与えたと同時に、教育界では経験カリキュラムが批判され、科学の進歩に学校教育を対応させるために、各学問分野の基本構造に各教科の内容が対応するように構成し、基礎的なものから系統的に科学的探究を追体験できる「発見学習」を配列することで、どんな子どもでも科学者としての態度を身に付けることができるようになることを目指す新しいカリキュラム「学問中心のカリキュラム」が作られた。この検討を行なったウッズホール会議の議長を務めたのがブルーナーであり、その成果をまとめた『教育の過程』（1960）が教育の現代化に果たした役割は大きい。「構造化」「レディネス」「直感的思考と分析的思考」「動

機づけ」「スパイラルカリキュラム」などの用語は、今なお我が国の教育論文の多くに見られる。

しかし、このカリキュラムは、児童中心の体験主義から教師中心の教科主義へのやり戻しであった。それゆえにこのカリキュラムは実際にはうまく機能せず、学習上の脱落者が増加し、生徒の問題行動が深刻化した。ブルーナー自身も「危機状態に入った」と反省の弁をふるい、その原因は「子どものイニシアチブと有能感」「学習意欲」「相互扶助」など、学習の主体としての子供育成の観点の欠如であったと分析したのである。

ブルーナーはこの反省の上に立って1971年に『教育の適切性』を出版し、70年代の教育への提言として、①社会の期待に対応する、②問題探求的である、③目標選択への参加の保証、④教科カリキュラムと生活カリキュラムの両立、さらに対人的サービスの教育や芸術教育の必要性などをまとめ、人間的教育の観点を強く打ち出したのである。

またNEA（全米教育協会）も1971年にフォーシェイの『人間中心の教育課程』を出版し、「人間をもっと十分人間的にする、もっと十分自分自身になる」ためのカリキュラムの提案を行った。フォーシェイは学校のカリキュラムを三種類に分類している。

カリキュラムⅠは、正規の学問的教科、計画されている教科外活動であり、これまでに開発されてきたカリキュラムの大部分はこれに属している。この領域のカリキュラムはできるだけ面白く意味深く教える工夫が必要である。プロジェクトメソッド（1920年代から続いている）、進歩主義教育運動、学習者と教師の協力学習などがこのカリキュラムに属しているが、児童生徒の自己実現は教育の主要な目標としては取り上げられない。また、教材革命（1950年代の半ばから始まった）は、児童の発達と生活からの要請ではなく「学問からの要請」に基づく教材の開発であり、教科の基礎になっている学問の思考様式や方法を教えるものなので、知的な概念の獲得には役立つが、生徒の生活から離れたバラバラな知識の修得になる。カリキュラムⅠではクールで、離れた、客観的な理解は可能だが、ホットで、パーソナルで、自我関与するような知識を持たせることはできない。この点をカバーするためにカリキュラムⅡがある。

カリキュラムⅡは、集団参加と人間関係などの社会的発達にかかわるカリキュラムである。授業や生徒会での出来事を通して人間関係や社会というものに焦点を当てるときはカリキュラムⅡを扱っているのだが、実際には現在の学校教育での主要な関心の対象になっていないという意味で、潜在カリキュラムになっている。このカリキュラムを扱うには、人間の社会性を扱うカリキュラムが入念に計画・提供されなければならない。

カリキュラムⅢは、自己覚醒と自己発達のカリキュラムである。自分自身を

発見したり、自尊感情を学ぶ事に関しては、まだほとんど何もカリキュラム化されていない。現実はいくつかの問題が危機に見舞われたときに必要性が叫ばれるが、学校の中での対応は究めて貧弱である。カウンセラーを配置したり、全ての教師がこの問題に対応可能になること、自己に気づいたり自己表現のできる授業や教材を開発すること、などが必要である。

このようにフォーシェイはカリキュラムを、学問的カリキュラム、社会的カリキュラム、自己覚醒的カリキュラムに分類し、それぞれの充実とバランスを求めた。

アメリカでのカリキュラムⅡやⅢへの取り組みは、60年代の情動教育や心理学的教育に端を発し、人間性心理学からはマズロー、ロジャーズ、パールズなどの人間への接近法、各種の身体技法、芸術療法など人間性教育といわれるさまざまなアプローチが生まれ、トランスパーソナル心理学からはサイコシンセシスやイメージや先住民の知恵による自己超越的な体験や環境との融合など、ホリスティック教育と呼ばれる試みも盛んになり、オルタナティブ・スクールなどで活発に行われてきたが、80年代のアジア地域の経済成長を支えた競争と詰め込みを特徴とするアジア型教育に危機を感じ、再びカリキュラムⅠの強化が叫ばれている。この動きに対してロジャーズ（1983）も再度、学習者中心の教育の重要性を主張している。

日本では不登校や少年犯罪などの増加が顕著になり、詰め込みと競争による教育からの脱皮が求められ、生活科や総合的な学習の時間が設けられてカリキュラムⅠに多様化が生まれてきている。またカリキュラムⅡに関しても、単にクラスや学校行事に頼るだけでなく、構成的エンカウンターグループと呼ばれる自己理解や人間関係改善のための実習が広がっており、積極的にカリキュラムⅡやⅢに取り組む教師も現れてきているが、まだ一部の実験的な取り組みに過ぎない。

また、シュタイナー教育のように、それ自体が完結した独自の世界観と教育システムを持ち、フォーシェイの3種類のカリキュラムを統合的に実現している優れた実例もあるが、その詳細は他書に譲ることにする。

以上見てきたように、現在の教育的課題はフォーシェイの指摘した人間中心のカリキュラムの実現に取り組むことであると見ることができる。体験学習および人間関係トレーニングについては次章で簡単に述べることにする。

（山口真人）

2. ラボラトリー方式による人間関係トレーニング

クルト・レビンに始まるグループダイナミクスは、人間の行動は、その個人の特性によって現れるのではなく、社会からの影響を通して現れるという

ことを明らかにした。そして、関係の中に生きる我々が自分自身を研究する(学ぶ)場として、「ラボラトリー方式による人間関係の体験学習」や「人間関係トレーニング(Tグループ)」を生み出した。

この方式はベッセル方式とも感受性訓練とも呼ばれることがあるが、レビンの死後米国マサチューセッツ州ベセルに設立されたNTL(National Training Laboratory)で開発され、世界中に広まっている。グループの中で起こっていること(グループプロセス)を学んだり、グループに効果的に働きかけることのできるリーダーシップを学んだり、対人関係の中での自分の感受性を養ったりするためのトレーニング法を指している。

グループ内の相互関係から生まれた主観的・間主観的なデータを、グループメンバーが自分たちの手で分析し、理解を深め、解決への道を試みることを通して学ぶという意味で、デューイの「経験主義」や「問題解決学習」と共通の学習理論(体験→指摘→分析→仮説化→体験…という循環過程)を基礎に持っている。これは経験科学の方法論そのものであるので、主体の経験科学と言い換えることができる。ラボラトリーというのは実験室という意味だが、他人を実験材料にする実験室ではなく、自分や自分たちの体験を研究の素材にする実験室という意味で使われている。

ここで体験と呼んでいるものは“いまここ(here and now)”で人と人との間に起こっていることでありプロセスとも言われる。体験の場としては、いわゆる“Tグループ”や“エンカウンターグループ”などと呼ばれる「集中的グループ体験」、「実習」や“構成的グループエンカウンター”などと呼ばれる「構造化された体験学習」、ボランティア活動や行事や日常生活などが含まれる「フィールドワーク」などがある。

体験学習ではもちろん「体験」も重要ではあるが、体験の後に続く(指摘→分析→仮説化)のステップである「ふりかえり」の質が重要になる。つまり体験学習は体験するだけでは十分でなく、「ふりかえり」をすることによってはじめて学習となるということを理解している必要がある。

そのことは、体験学習のプログラムや実習などの道具を書籍やインターネットから手に入れても、適切なふりかえりが行えなければ、それらの道具は単なるゲームとして消費されてしまうだけである。体験を学習の素材として用いる技能(ファシリテーターとしての力量)が必要とされるのである。

体験学習による人間関係トレーニングは人間関係の様々な領域、例えばコミュニケーション、グループワーク、リーダーシップ、集団意思決定、情報処理、非言語コミュニケーション、自己概念、自己成長、価値の明確化、などをカバーしており、これらのトピックスは現在の学校教育のカリキュラムの中では十分取り扱われてはおらず、今後の効果的な利用が期待される。人間関係トレーニングで使用されるさまざまな技法は、第1章で述べたフォーシェイの言うカリキュラムⅡ(社会性)およびⅢ(自己覚醒)として活用できるものである。

たとえば、中学校で生徒集会や学級活動の中に人間関係作りトレーニングを導入している先生の実践例、構成的グループエンカウンターネットワークの会員の活動、グループワークトレーニングの実践例など、学校教育の中での様々な試みがすでに始まっており、インターネット上でもその試みを参照することができる。^{*1}

人間関係トレーニングのトレーニングスタッフはトレーナーまたはファシリテーターと呼ばれる。トレーナーは通常の教師でも率先垂範のリーダーでもない。ファシリテーターとも呼ばれるように、その働きは学習者と共にありながら学習者の変化成長を促進する働きを持っている。柳原（1976）は人間関係トレーニングのファシリテーターに求められる姿勢態度として5項目を挙げ、次のように述べている。

①「共にある」ということ

参加者を指導するのではなく、参加者とともにいる必要がある。状況に即した本当のリーダーシップを自らがとり得ないで、リーダーシップについて「教える」のは空虚である。「共にある」とは「対話的人間」であるということである。

②援助的であること

参加者の感情、行動などに深い関心と共感的理解を持ちつつ、あらゆる場面で本当の意味の援助が与えられるようであればならない。自分への依存を起こさせないで、相手の助けとなるには、必要なときに対決をすることでもある。対決の冒険を冒すのは、参加者に一つのモデルを与えることにもなる。

③状況への感受性が豊かであること

その場に起こっている事柄に敏感であること。すなわち、全体のプロセスと「共にある」ことによって、参加者たちの、または状況に存在する必要性にいつも柔軟に対応していくこと。

④先走らないこと

教えたい、自分には見えているが、参加者はまだ気づいていない事柄を教えたいという衝動に負けないことが大切である。折角、潜在的には学習の可能性のある事柄を、彼らが自力で解決する前に介入してしまうことは慎まなければならない。

⑤失敗を恐れないこと

共に学ぶという姿勢を持つことができれば、失敗による権威失墜ということもなかりう。むしろ、正直に参加者と共に失敗を認め、そのプロセス

*1 「学校を変えたいあなたへ」(<http://shinjo.dewa.or.jp/shinyatk/>)
「構成的グループエンカウンターネットワーク」(<http://www.toshobunka.co.jp/sge/e-net/index.htm>)
「グループワークトレーニング」(<http://www.eva.hi-ho.ne.jp/kumasan/kumasan.htm>)

を理解しようとしていく中で信頼関係も強化されよう。

また、エンカウンターグループの創始者であり、来談者中心療法（Person Centered therapy）で著名なロジャーズ（1970）は、自身がファシリテーターとして心がけていることを語っており、それらを簡潔な表現にして以下に挙げた。

- ①グループは自らの潜在力を発展させる力を持っている（グループプロセスを信頼する）
- ②グループを特定の目標に向けない
- ③促進者でありながら参加者になることを希望している
- ④できる限り注意深く傾聴する
- ⑤心理的に安全な風土を作る
- ⑥グループのありのままを受容し、深めようと無理をしない
- ⑦メンバーのありのままを受容し、強制しない。
- ⑧過去経験よりも現在の感情によりよく反応する
- ⑨メンバーの一人一人に対しても、グループ全体に対しても関心を持つ
- ⑩傷ついた人には共感的理解をもって接する
- ⑪個人やグループに対する持続的な感情は表明するように努める
- ⑫個人の自己防衛は攻撃しない
- ⑬対決するときは自分の中に生じた気持ちをさらけ出すようにする
- ⑭自分の個人的な問題があるとき、それを表明することを避けない
- ⑮技法の使用は計画的であるより自発的であることを重視する
- ⑯プロセスの注釈や個人の行動の解釈はしない
- ⑰グループ内に非常に重大な問題が生じたときにはメンバーを信頼する

以上見てきたようなファシリテーターの行動特性は「教えない教師」の姿を描き出しており、従来の教師の行動特性とはかなり異なるものである。

しかし佐藤（1998）は90年代の日本の教育状況を、教師のあり方、教師の資質と見識、教師の役割と責任が問われ、教師として生きることが困難な時代であると指摘し、機能麻痺を起こした近代学校教育のあり方の改革に向けて、教師像そのものが大きく変わらなければいけないことを指摘している。

彼は、近代の教師は「技術的熟達者（technical expert）」としてのあり方を目指してきたが、現代の教師が直面している諸問題は、教師に「反省的実践家（reflective practitioner）」としての生き方への転換を求めている、と述べている。

この「反省的実践家」としての教師は、教室の出来事を省察し、意味と関わりを構成しながら、子どもの学びを触発し促進する者と定義されており、これはまさに本章で検討した学習者と共に学ぶファシリテーターの姿であるといえ

る。「開かれた学校・開かれた教室」が求められている今日の教育状況は、「学びの共同体」を学校の中に作り出すことのできる、ファシリテーター型の教師を求めているのである。

ところが、現在の日本の教員養成のカリキュラムの中では、人間関係トレーニングや体験学習についても、ファシリテーターとしての態度と技能についてもほとんど取り扱われていないのが現状である。教師教育の変革も緊急の課題である。

以下の章において、学校教育のさまざまな場面で、人間関係トレーニング・体験学習がどのように応用できる可能性があるかを見ていきたいと思う。

(山口真人)

3. 教科教育における教育の人間化

教科教育にとって「一斉授業」という方法はまことに便利である。ひとりの教師でたくさんの子どもに教えることができるので経済的であるし、教師の立てた筋道に沿って子どもたちの思考をコントロールしていくので効率的でもある。なによりも教師にとってはあらかじめ筋道を立てておけば、淀みなく、脱線さえも計画的に挿入して、安心して満足のいく授業が展開できる。

ベテランの教師にとっては子どもの自由な反応も一斉授業を進めるための「手段」となり、教師の計画からはみ出さない限りにおいて期待され、活かされる。目の前にいる生きた生徒の要求に応えることが目標ではなくて、あらかじめ設定した「指導要領」に示された内容を、想定された標準的な生徒に対して教授することが目標なのである。

ここではあえて極端に否定的な表現を試みたが、牛山(1998)は、子どもの反応が教師の期待から「ずれ」たとき、教師はこの「ずれ」に応答しようと努力するはずだが、教師の都合が優先されると、教師の期待に適應できない子どもは居ながらにして「よそ者」にされていく。一斉画一の授業が日常的になると、教師の中から子どもの内を察する必要感や子どもを思いやる心持が日増しに薄れていくと述べている。

フォーシェイの提案した人間中心のカリキュラムに従うと、3種のカリキュラムは明確に構成されて実施されることが大切であるが、カリキュラムⅠとして実施される教科学習の中でも、実際の優れた授業実践の中には、カリキュラムⅡの社会性やカリキュラムⅢの自己成長を取り扱う部分が含まれていることが多い。つまり3つのカリキュラムが同時に進行しているわけで、授業を実施している教師が、いま授業で何が表面に現れていて、何を取り扱う可能性があるかについて明確に意識していることが、実際の授業を生き生きしたものになっているのである。

例えばある教科をグループプロジェクトとして行くと、話し合いの体験はグ

ループワークと同様に話し合いのスキルトレーニングの場となったり、話し合いを通して自分の行動の仕方や価値観に気づいたりすることが起こる。しかし、教師が教科への関心しか持っていないと、話し合いの結果（コンテンツ）だけにしか目がいかず、そこに起こったリーダーシップやコミュニケーションなどは「プロセスのふりかえり」を行わないと、子どもたちの学びとしては十分には生きてこない。同様に、一人ひとりの生徒の行動の仕方や価値観などについて気づいたことを子どもたち同士がお互いに「フィードバックする」の機会を作らないと、これも明確には意識されることなく終わってしまう。カリキュラムⅡやⅢを取り扱うためには、つまりプロセスから学ぶためには、明確な学習過程を構成することが必要となる。

牛山（1998）の実践を見てみよう。

『六年生の理科学習「水溶液の性質」において、塩酸とアルミニウムの反応を扱う。

試験管の中で塩酸とアルミニウムが激しく反応し、やがて静かに終息していく様を目のあたりにした子どもたちは、次々に多様な「問い」を発し、さかんに思いをめぐらした。それは、教師である私の学習意図をはるかに超えるものだった。

私は、意を決して、この学習をオープンエンドの「ひとり学び」にきりかえた。この時点から、私の役目は、「教授」ではなく「援助」となった。子どもたちは、塩酸やアルミニウムの性質の変化をさまざまな方法で追いかけてたり、激しい発熱にひかれた子は、これを冷やしたり、加熱したりすることで、反応が制御されることを見出したりした。

このことから、子どもたちは、冷蔵庫での食品の貯蔵や、水が沸騰したり、物が煮えたりすること、四季による生き物の活動の変化など、あたりまえに見ていた身の回りのできごとを、「反応」という目で思いめぐらすことが楽しくなってきたのだった。

しかし、こうした子どもたちの視野のひらけもさることながら、私を驚かせたのは、こうした学習体験に対する子どもたちの評価だった。

- ・先生に言われてやる勉強（教師が問題を出し、子どもが応えるパターンの学習）は、先生には悪いけど、何かやっているとき、考えが広く持てないし、何だか小さな箱の中に閉じ込められていくようなそんな感じがする。でも、ひとりでやっていくときには、いろいろなところへ進んでいかれるというか、そんなうれしさがある。（T子）

- ・ひとりで考えて進めていく方が、自分に残っていく感じがする。いつも人とくっついていて私だけ、このひとり勉強をやって、人を気にするより、自分を見ていく感じになってきた。(S子)
- ・自分でやると、何だか自慢したくなるほどうれしい。(K男)
- ・私が考えてやったことが、予想と違っていても、そこからまた、問題や新しい考えがわき出てくる。だから、べつにちがっていたっていいと思う。ひとり勉強は、私を強くしてくれる味方だと思う。(M子)
- ・だれもやらないことができるからおもしろい。人間は、ひとりひとり考えがちがってくる。だからおもしろいんだ。(K子)』

これらの感想は、この授業が子どもたちの自己理解や自尊感情や人間理解へと明確につながっているということを示している。

一斉画一の授業を、ひとりひとりの子どもが自分の興味や関心に従って学ぶ「ひとり学び」に切り変えただけで（これこそ大変な変革であるのだが）、子どもたちは人間として生き生きとした感覚と自覚を持って学習に取り組むことができたのである。

もう一つの実践を見てみよう。これはブラウン（1980）の『よみがえった授業—知識と感情を統合する合流教育』の中のアニタ・カサリノの授業である。

『私たちは種子の勉強をしていたので、私は、敷布を使って植物の成長を演出する同僚のグロリア・カステロの着想を利用したいと思った。子どもたちに演技の基本を教えるために、私はあらかじめ水に漬けたリマ豆の種子をみんなに与えた。そして、子どもたちにそれからどんなことが分かるか調べるように言った。私は、その種子の中にはみんながびっくりさせられる物があることをほのめかしておいた。

話し合いや興奮の中で、彼らは種皮や胚や植物の栄養を発見した。私は彼らが見つけた種子の各部の名称を教えた。みんなで胚が成長するためには何が必要なのか、またそれが種子と分かれる時、どう変化するのかについて話し合った。

それからみんなで、いろいろなことに使えるようにつくられている教室に行って、それぞれ敷布を取った。これまで敷布を使ったことがなかったので、私は少し自由な時間を与えて経験させてみた。つづいてみんなで始めた。私は、子どもたちが種子の中の胚になりきるためには敷布をどう使えばよいか工夫すること、そしてその敷布は種皮の役をすることを指示した。しばらく彼らを種子の中にいるままにしておいた後で、種子の成長を開始する合図としてひとりひとり軽く叩いて歩いた。

私たちの畑が完成した時、私は、子どもたちをみんな呼んで経験したことを話し合った。私の質問は、「種皮の下にいるとどんなことを感じたか」「胚

から大きい植物に成長する時どんなことを感じたか」である。

その応答のいくつかをあげる。

アリス「私は種子の中の食物が好きだった。あまり多く食べ過ぎて豚のような気持ちだった」

ハリ「私は成長することが好きだから植物の王様になれるだろう」

ビル「私は大きい植物になりたいと思った。もしそうなれば他の植物は私に注目するだろう」

敷布の下は暖かだったので冷たい空気は気持ちがよかった、という意見の者が多かった。

子どもたちが楽しんでこの活動を行ったのは明らかであった。子どもたちがゆっくりととやかに動作しながら、熱心にそして適切に自分たちの役割を引き受けていた様子を見て、私は非常に楽しかった。』

この授業の中で子どもたちは、種子の部分の名称やそれらの働きに対する概念的理解を得ると同時に、自分の手にした種子（豆）になってムーブメント（身体表現）をすることで、「成長する自分自身」を体験している。活動のあと教師は「どんな感じだったのか」を訊ねている。普通の教師ならば「何の植物になったのか」とか「植物になって何をしたか」を訊ねるだろう。前の質問はHowで始まる質問であり感情（プロセス）に焦点を合わせている。後の質問はWhatで始まる質問であり内容（コンテンツ）を問うている。この違いは生徒が自分自身の内面に触れることができるかどうかの重要な違いを生み出すのである。

この授業の場合、種子に関する知識の教育と、子どもたちの成長体験を合流させることを試みているといえる。また、理科の授業と表現の授業の合流と解することもできる。ここで使われた技法は合流教育の基礎になっているゲシュタルト技法の一つである。

1960年代に入って、伝統的な文化に縛られた人間性の解放を求める人間の潜在可能性開発運動（ヒューマンポテンシャル・ムーブメント）がカリフォルニアを中心にして活発化した。マズローの心理学、ロジャーズのサイコセラピーやエンカウンターグループ、センサリーアウェアネスやボディワーク、ゲシュタルトセラピー、などは人間性心理学の中核をなす成果であるが、その動きに呼応して、情動教育（Affective Education）や心理学的教育（Psychological Education）といった人間性教育が生まれてきた。それらは知識教育に対する対抗文化的な傾向を示したため、社会的には十分な広がりを得られなかった。

合流教育（Confluent Education）*1は、知識教育と情動教育の統合（合流）を実現するために、ゲシュタルトセラピーの諸技法を使って教科学習を人間化

*1 ブラウン著『よみがえった授業－知識と感情を統合する合流教育』、学事出版、1980
河津雄介著『合流教育の考え方とその実践』、学事出版、1982

していく教育実践に取り組んだ。その後、ゲシュタルトセラピーの技法だけに拘らず、異なる要素、例えば右脳と左脳、英語と芝居、数学と美術など、従来それぞれ個別に取り扱われてきた諸要素を合流させることを目指した教育的試みの総称として使われている。

合流教育と敢えて言わなくても、優れた教育実践は多かれ少なかれ、異なる要素を合流させることによって子どもたちの興味を惹き、創造的な授業を作り出しているものと思われる。

留意したい点は、子どもたちの教科への動機付けを高めるために教育技術として実習を使用する場合はカリキュラムⅠに留まっているということである。カリキュラムⅡあるいはⅢとして体験的な実習を行う場合には、ねらいを明確に人間関係や自己成長に設定して、その点からふりかえりをしなければならない。このことは十分理解する必要がある。さもないとカリキュラムⅡあるいはⅢのための実習が、単なる動機付けのための前座として、また、知識注入的な授業の補助手段として、あるいは、あらかじめわかっていることの再体験としての意味しかもたなくなるからである。

(山口真人)

4. 学校教育におけるグループ・アプローチの実際

－学級活動、学校行事、道徳での取り組みを中心に－

本章ではグループ・アプローチの学校現場での取り組みの実際について記す。そのような取り組みは現在、全国で行われているが、現在の筆者（楠本）にとって関わりの深い愛知県での、近年の取り組みを中心に記す。学級活動、道徳、部活、教科における実践例を紹介するとともに、学校教育におけるグループ・アプローチの現状に関して検討、考察することを、本章の目的とする。

愛知県総合教育センター相談部教育研究室平成13年度教育研究調査事業の報告書『予防・開発的教育相談の在り方に関する研究－構成的グループエンカウンターを中心に－』には、学級活動、道徳、部活、教科での、実践例が示されている。小学校4年生の学級の常時活動として、朝の会、帰りの会、給食の時間において、「ぼかぼかの木」、「私はあなたのベストフレンド」、「今日はぼくの日私の日」を実践した例、小学校5年生の4月当初の学級開き、7月の一学期のふりかえり場面で、友達の「いいところさがし」を実践した例、中学生に対して、部活動の新チーム結成時からチームワークを高めることを目的に、「未来予想図」、「ワンフォーオール・オールフォーワン」を実施した例、中学2年生に対して、1年間毎月、グループ・アプローチを実践した例、中学1年生に対して、6月、9月、10月にグループ・アプローチを実践した例、中学3年生の2学期に実施した例、高校の校内研修で教職員に対して、「バース

ディライン」、「おもしろ村」を実施した例、高校2年生の短歌の授業に、グループ・アプローチを導入した例が挙げられている。そして、それぞれに効果と問題点が指摘されているので、参照いただきたい。

愛知県常滑市の生徒指導部小学校部会の平成14年度知多地方教育研究会生徒指導部会研究発表会における報告「たくましく豊かな心をもった児童を育てるための生徒指導のあり方 ―好ましい人間関係を育むために―」を取り上げる。常滑市生徒指導部では、この発表までの数年にわたり研修を行い、実践を積み重ねてきた。その一端がこの会にて報告された。詳細は同報告書を参照していただきたい。

常滑市生徒指導部小学校部会では、研究のねらいとして、「集団の中で、児童一人一人がお互いの存在を認め合うために、エンカウンターの手法を用いた実践を通して、現代の社会的問題となっているいじめや不登校問題の解決や学級崩壊の防止の一助とする」を挙げている。そして、研究の実際として、小学校4年生を対象とした1年間の実践と、5年生を対象にした宿泊を伴う行事での実践と、国際理解教育の場でのエンカウンターを活用とした授業実践を主に報告している。

小学校4年生を対象とした1年間の実践では、1学期から3学期にわたり、以下のエクササイズを実施した。「挨拶ゲーム」、「聖徳太子ゲーム」、「目隠しジョギング」、「カムオン」、「鷹の獲物取り」、「魔法のいす」、「なぞの宝島」、「私はわたしよ」、「Xさんからの手紙」、「がんばり賞あげよっと」である。そして、「集団の中での自己主張の仕方」、「友達を知ること、信頼すること」、「友達と協力すること」など多くの人間関係を構築する実践ができたこと、全体的な評価を報告している。また、4月当初はまったく人との関わりがもてず、エクササイズにも参加できなかった男子児童が、徐々にエクササイズに参加できるようになり、他者に関わり、仲間に入ろうとするようになったとの、変化も報告している。

研究実践全体の成果として、「多くの児童と交流する機会が増え、児童相互の親近感が高まった。自分の気持ちを伝えたり、友達の意見をよく聞いたりして、相手を理解しようと努力するようになった。児童に振り返りをさせると、友達の意外な面を発見し見方が変わってきた。自己理解をさせていくことにより、自分に自信をもたせることができた。他人との関わりが苦手な児童も、仲間意識が高まり自分から進んで仲間に入ろうと努力するようになった。エンカウターの授業を積み重ねるにしたがって、学級内の雰囲気、明るく思いやりのある学級へとかわっていった」などを挙げている。また、今後の課題を「エンカウンターを行なうとき、ただ単に楽しいゲームだけで終わらずに、いかに人間関係を深める活動にすることができるか。保護者にも人間関係の大切さを理解してもらうために、家庭に伝える方法をいろいろな場で考えていく」としている。

この他にも、愛知県内では小牧市、豊川市、名古屋市など様々な地域の学校現場において、グループ・アプローチの実践や研修が行なわれている。

上記の報告にもあるように、グループ・アプローチの実践が学級経営、児童生徒間、児童生徒－教師関係、教師間のグループの成長、人間関係やコミュニケーションの改善や成長、個人の心理的成長に少なからぬ効果をもっていることがわかる。このような実践に敬意を表するとともに、さらにその実践が広まり、深まることを願いたい。ここでは、学校教育現場のグループ・アプローチ実践に、筆者が関与している体験からその課題、今後の展開について記したい。

1) 多くの教師がグループ・アプローチをごく自然に実践できること

愛知県でも、構成的グループエンカウンターという言葉を中心に、自らグループ・アプローチを体験し、実施している教師が急増している。そのこと自体は、グループ・アプローチに関係している筆者としては、とてもうれしく思っている。ただ、まだ現状は一部の教師が精力的に実施し、その研究・実践の成果と課題を、より多くの教師に対してシェアしている段階と言えよう。まだ、多くの教師にとっては、グループ・アプローチは教育としてなじみ、経験の深いものとは言えず、特別な活動である。教科教育や学級活動など他の教育活動が教師にとって、身につく、自然体で行われるものが多いのに対して、グループ・アプローチはかなり意識的な集中を必要とするものであろう。その活動が自然な感覚で行われるようになるためには、実践経験を積み重ねることが必須である。その時、初めてグループ・アプローチは教育実践として、学校教育現場に根付いたと言えるのではないだろうか。

2) 学校教育現場により適したグループ・アプローチの立案、実施

構成的グループエンカウンターをはじめとして、グループ・アプローチの実践が積み重ねられている。そのような成果がシェアされ、実践の中で学校現場により適したプログラムとして磨かれていくことが必要であろう。確かに、マニュアル本に示されたプログラムは、実践を経て、その有効性が高いものが多いが、本来グループ・アプローチのプログラムはそのねらい、対象に合わせ、柔軟に修正されるべきものである。筆者は教員の研修の体験から、マニュアルに忠実に実施する教師が多く、本来もっている教師、子どもたちの力を十分に引き出せていない例が散見できるのを残念に思う。マニュアルから解放され、自由に、教師自らの発想、児童・生徒の潜在力を活かした実践が増え、そのデータを基に、それぞれの学校現場に則したプログラムの立案、実施が望まれる。

3) コンテンツとプロセスの統合

人間関係、心理的側面をメインに取り上げたグループ・アプローチのエクサ

サイズは有効である。学校教育は、人間関係、心を育てる材料、場の宝庫であり、様々なアプローチ、視点によりその宝を十分に活かしていくことができる。班学習、クラブ活動、体育祭、文化祭の練習、総合的学習の時間などグループで活動することが教育の中では非常に多い。教師がコンテンツとプロセスという視点をもつだけでも、その活動の見え方、関わり方は大きく変わってくる。コンテンツとは二者間やグループの話題、課題、仕事などの内容的な側面であり、プロセスとは個人内、関係、グループの中で起こっている人間関係上の過程である。^{*1}

学校教育の場合、コンテンツとは教科内容、学級活動内容などの学習内容であり、プロセスとは、その場での人間関係、心の動きである。コンテンツとプロセスとの統合ができれば、教育はより豊かで、意味深いものとなっていくと考えられる。この点に関しては、1章～3章に詳しく述べられている通りである。

ここで敢えて重ねて記すのは、グループ・アプローチのエクササイズの実施を越え、グループ・アプローチのエッセンスが、学校教育の広い領域において実施、実現されることを期待したいためである。総合学習はまさに、コンテンツとプロセスの統合的な学習の場をして有効である。教科教育においても、合流教育のように、その両者を統合的に学ぶ実践がすでにあり、その考えや実践がより広く知られ、日々の実践に活かされていくことを願う。

4) 新しい教育観の構築に向けて

先日、NHKスペシャル『変革の世紀』において、組織の変革に関する例を知った。その番組でいくつかの組織変革（軍隊、企業、オーケストラなど）の実例や模索が紹介されていた。その変革がはたしてこれから根付いていくのか、それとも一つの試行錯誤で終わるのかは、時が検証してくれるだろう。筆者がその番組を見て感じたのは、(1)中央集権的、トップダウン的組織から、各個人が多様なネットワークを形成する組織への変更、(2)そのような変更に伴う個人に必要とされる能力の変化、であった。そのような変化が組織、個人に要求される時代が来るならば、当然ながら学校教育の目標も影響、変更をよぎなくされる。個人に権限がより与えられ、独自の判断が認められるということは、それに見合った能力、責任、倫理が付随するということである。そして、単に個人が単独で活動し、成果を出すということではなく、ネットワーキングにより、より豊富で、多様な成果が求められるならば、ネットワークを築き、その中で十分に機能する能力、スキルが求められることになる。このような能力、倫理、スキルの向上、開発は50年前から、ラボラトリーメソッドによる体験学習などのグループ・アプローチが提唱し、実践してきたことと重なる。また近年学校

^{*1} 詳しくは津村俊充・山口真人編『人間関係トレーニング―私を育てる教育への人間的アプローチ―』ナカニシヤ出版、1992、11、12、20章を参照

に導入されはじめている総合学習もこれらの能力の向上、学習に貢献する可能性はあるだろう。もちろん、グループ・アプローチのみによって、それらが実現するわけではない。しかし、これらの課題にグループ・アプローチが貢献できる可能性は充分にあると、筆者は考える。学校教育における教育観、教育実践において、グループ・アプローチがどのような寄与ができ、どのような問題点、課題があるのか、実践を通して研究、検証していく必要があるだろう。

(楠本和彦)

5. 教師の体験学習に関する研修

筆者（楠本）は小学校～高校の教師の研修に関わることが多い。和歌山県の教育委員会において、委嘱相談員として、教育相談関係の研修に関わって以来、現在も愛知県を中心に教師の研修を担当している。筆者はカウンセラー、グループ・アプローチのファシリテーターとして、教育領域を中心に、その活動を行ってきた。個人的な思いとしても、この領域において先生方とともに、よりよい教育活動、教育相談活動を模索していければ、と思っている。

体験学習の研修も、教育相談（学校カウンセリング）の研修も理論に関する知的な学習とともに、体験的な学習は欠かせない。どちらも児童・生徒の心や人間関係と密接に関連した実践的な活動であり、その習得には体験から学ぶという側面なしには実践力をつけることができないためである。知的・理論的な学習は、講演会という形でそれ単独で行なわれる場合もあるが、筆者として時間が許し、研修の主催者の賛同が得られれば、理論と体験の両方を研修の中に組み込むようにしている。後者の形の研修はその時間、期間が1時間30分～数日までの多岐にわたる。当然、その時間内でできること、ねらいは異なる。その研修のねらいや参加者のニーズや形態にあわせ、その範囲内で最大限のことができれば、と思い実施するよう心がけている。その中で、知的・理論的学習と体験的学習とが、できる限りにおいて統合的に理解されることが重要である。筆者が担当している研修は大きく分けて、1)教師を対象とした校内研修、2)教育委員会などが主催する教師対象の研修、3)自主的な研究会、がある。その中でも、本章では体験学習、グループ・アプローチの研修について記す。

1)の教師を対象にした校内研修に関して記す。その中でもまずは、研修のねらいがグループ・アプローチ（ラボラトリーメソッドによる体験学習や構成的グループエンカウンター）を学ぶという場合に関して記す。そのような場合には以下のようなプログラムを実施することが多い。

例えば、1時間30分くらいの教師が対象の校内研修の一例を挙げる。研修の導入部分では、体験学習に関心をもってもらい、学んでみようとするモチベーションをもってもらうために、体験学習やグループ・アプローチの大まかな説

明やねらいについて最小限の説明をする。これはグループ・アプローチの構造や目的（構成的あるいは非構成的、予防的・開発的あるいは治療的、など）と、構成的で、予防的・開発的なグループとしてのラボラトリーメソッドによる体験学習や構成的グループエンカウンターの主なねらいを説明することが含まれる。

そして、実習の導入からふりかえり、わかちあいまでを体験してもらう。その後その実習に関連する質疑応答と学校で体験学習を実施する際の留意点に関する小講義を行なう。この場合、実習部分が50分以内に納まる実習を実施することが、研修の時間配分としても、授業で教師がファシリテーターとなって実施することを考えても、適当である。

体験学習にふれることが初めての教師に対する研修の場合、筆者は情報カードを用いた問題解決実習を行なうことが多い。それは、ラボラトリーメソッドによる体験学習の基本的、代表的実習であるとともに、学校でラボラトリーメソッドによる体験学習を初めて導入する際に、比較的实施しやすいタイプの実習であると考えためである。情報カードを用いた問題解決実習は、ラボラトリーメソッドによる体験学習を導入する際に、以下のような利点があると考えられる。(1) 参加者が楽しく実習に取り組める。(2) グループ、コミュニケーション、個人内の様々なプロセスを体験的に学ぶことができる。(3) ねらいとふりかえりを工夫すれば、様々な時期、グループの発達段階でも実施できる。(4) グループによる情報処理という側面が強く、比較的知的な側面が強い実習であるため、心理的な侵襲度が低い。(5) 体験学習の循環過程、コンテンツとプロセスといったラボラトリーメソッドによる体験学習の基本的かつ重要な理論と自己の体験を結びつけやすい。(6) 構成的グループエンカウンターではあまり実施されず、ラボラトリーメソッドによる体験学習ではよく実施されるという点で、その両者の異同を比較しやすい、などの点である。

このようなねらい、実習内容を行った場合、ラボラトリーメソッドによる体験学習の理論に関する小講義では、体験学習の循環過程、コンテンツとプロセス、グループやコミュニケーションのプロセス、リーダーシップに関する内容にふれることになる。それは単に、実習に上記のものを使うからという理由だけでなく、体験学習の理論の中で、基本的かつ重要な部分であると考えためである。

このような形態での一度限りの研修では、その理論と実際を深く理解してもらうのは不可能である。グループ・アプローチの概要を、体験的、知的に理解し、その敷居が低くなり、もっと学んでみようか、児童・生徒に対して実施してみようか、というモチベーションに繋がってもらえとうれしいと思い、実施している。

体験によって学ぶ要素が含まれるすべての学習や技は、自らがその体験を繰

り返し行い、それを磨くことで習得されるという側面をもつ。教育も、匠の技もそうである。体験学習を教師が学ぶ場合でも、本来ならば、そのような学習が必要となる。本センターの講座「アドバンス体験学習」や南山大学人文学部心理人間学科の専門科目「人間性教育論」では、学習者、参加者が、自ら体験学習のプログラムを企画・立案、実施し、それをふりかえることで、実施者としての態度、スキルを学んでいく。教師の研修においてもそのような体験を持つことが望ましいと筆者は考える。

時には、ある期間内に、同じ学校の校内研修を数度続けて担当することがある。そのような場合には、上記のような意図により、次のような提案をし、研修を実施することがある。①校内研修を、模擬授業の場として、ある先生が教師役に、他の先生方が児童・生徒役になり、グループ・アプローチの授業を実施してみる。そしてその後、その授業に対するふりかえりを行う。②教師が実施した実践報告をしてもらい、それを検討することを通して、実践での留意点、配慮、工夫などを考える。③研究授業を実際の児童・生徒を対象に実施し、それを他の先生方や筆者が見せていただき、後にその研究・協議を行う。上記のような研修を実施することにより、教師がグループ・アプローチの実施者としての体験から、それぞれの現場におけるノウハウや、体験学習のエッセンスの獲得を促進できると考える。それぞれの現場には、そこに適したノウハウ、工夫、配慮が必要とされる。それらを見つけ、学ぶには、現場で実施し、それをふりかえり、そこから学ぶことが重要である。

2) 教育委員会などが主催する教師対象の研修は一日～数日にかけて行われることが多い。これだけの時間があれば、より多くの事柄に関して知的に、体験的に学んでもらうことが可能になる。

一日の研修を例に挙げ、その実際を説明していく。一日の研修の場合も、それがグループ・アプローチ、体験学習の入門的な研修の場合、上記の校内研修の手順とよく似た形で始める。体験学習やグループ・アプローチの大まかな説明やねらいについて最小限の説明、実習の導入からふりかえり、わかちあいまでの体験、実習に関連する質疑応答をまず実施する。この場合の実習もまた、情報カードを用いた問題解決実習を行なうことが多い。その後、違ったねらい、タイプの実習として、コミュニケーションの実習を行い、コミュニケーションに関する小講義を行う。コミュニケーションはグループ・アプローチ、体験学習の学習の重要な部分であるためである。あるいはコンセンサス実習やブロックモデルなど他のタイプの代表的な実習を行なうこともできる。最後に全体を通しての質疑応答やまとめの小講義を行なう。

時間的な要素だけでなく、他の校種や同じ校種でも他の地域の教師と体験学習を体験しながら、交流し、意見交換できることも、この種の研修の意義の一つである。

3)の自主的な研究会として、津村と筆者(楠本)は「体験学習実践研究会」を2002年度から実施している。その目的や基本的な考えに関して、津村(2002)は「『体験学習』という学び方は、学習者の一人ひとりの生きる力を育てるために米国で生まれたものです。『体験学習』とは、学習者自身の体験をもとに自らが気づき、考える力を養うことを大切にする総合的な学習方法です。個人やお互いの関係を尊重する民主的な風土づくりや人間尊重の教育を目指しています。こうした教育実践者を“ファシリテーター”とよび、本研究会は、教育実践家としての“ファシリテーション能力”の向上を目的としています。教育者は、教科教育のありようを考えると共に、学習者-教育者関係、学習者関係、チーム活動におけるグループダイナミクスなどの“関係そのもの”をいかに扱うことができるかが大きな課題です。今日、生徒同士の関係や自己理解のための授業展開も教師に求められています。この研究会では、現場の先生の『体験学習』の授業実践例の発表をもとにプログラム作りなどに関して討論をしたり、『体験学習』のための実習教材の開発をしたり、時には講演と質疑応答などを行いたいと考えています」*1と述べている。本年度は、第1回研究会2002年5月18日、第2回研究会2002年6月22日、第3回研究会2002年7月13日、第4回2002年10月19日、第5回2002年12月14日に、いずれも13時～16時30分まで実施した。2003年度は、第1回研究会 2003年5月10日(土)、第2回研究会 2003年6月14日(土)、第3回研究会 2003年7月12日(土)、第4回研究会 2003年10月19日(土)、第5回研究会 2003年11月8日(土)を、いずれも、3時～16時30分で予定している。

本研究会では、実習の実施とそのフィードバック、実施の報告が組み合わされて行なわれることが多い。この両者は体験学習を教育現場に実施していく基本姿勢、スキルを向上させ、現場に適したノウハウやプログラムを開発していくために有効であると考えからである。

本年度の実施内容を簡単に報告する。詳しくは、津村俊充のホームページの体験学習実践研究会*1を参照いただきたい。

【第1回体験学習実践研究会】(2002年5月18日(土)午後1時～4時45分)は参加人数20名で実施された。その主な内容は楽しいチーム作りと仲間づくりを目的としてオリジナル問題解決実習「めざせワールドカップ2002」の実施とそのフィードバックを行った。実習後の感想と、実習教材と実習の実施に関するディスカッションの一例を挙げる。A4、1枚の守備位置のレイアウト用紙では小さすぎたのではないかと、大きくした用紙、もしくは模造紙に書き写しておく等の工夫も大事だろう。また、小さいが故に、いろいろグループで討議のプロセスが生まれるだろう。情報紙の中に、矛盾する情報が一つ含まれてい

*1 <http://www.ic.nanzan-u.ac.jp/~tsumura/jissenkenkyuu/index.html>

た。これも、単なる間違いか、思案させる要因なのか、曖昧であった。4番目のふりかえり用紙の記入は中学生には書くことは難しいであろう。再度、体験学習のステップを確認しながら、子どもたちが今できること、子どもたちの今の課題などに関連させながら、ふりかえりを行っていく必要があるだろう。次の体験につなげていくためには、聞いてもらえて嬉しかったことや他の人にしてもらえてうれしかったことなどを記入し分かち合うとよいだろう。また、前のふりかえり用紙をもう一度見てから次の課題に取り組むなども考えられるだろう。

高校1年生を対象にした、「LTで使うエクササイズの年間予定例」の紹介と実習「私のしたいこと20のことがら」*1の教員を対象にした実習実施結果の報告とフィードバックを行なった。実習教材と実習の実施に関するディスカッションの一例を挙げる。誰と、いつ、といったように、状況をもう少し具体的に示してやってみると生徒はあげやすいし、考えやすいのではないだろうか。記号化するのも、進路指導上で、自分たちが作ってみてもおもしろい。どうしても、個人の気づきレベルに終わりがちなこうした体験の気づきを、クラスの仲間と何をしたいか、といった学級という状況に合わせた発想でこの実習をやってみるといいのではないか。もう少し、簡単な問題解決実習、たとえば、6月に予定している実習“匠の里”を先にして、その後で、自分のやりたことを考えてみると言ったプログラムの流れもあるのではないか。難しいようだけど、高校に入学した1年生だからこそ、あまり枠に入れられていない、夢のある状態だからこそ、この「私のしたいこと20」をやってみるおもしろさがあるのではないだろう。いろいろやってみたいことを自由に書いて、記号を付けるときに、分類する項目に、一人でやってみること、仲間とやってみること、とか、この1学期にやってみること、1年間にやってみること、高校生の中に、とか将来の夢として、とかいろいろな記号化が考えられるだろう。

【第2回体験学習実践研究会】（2002年6月22日）は参加者23名で実施された。GWTオリジナル問題解決実習「かぜ大魔王をやっつけろ！」の実施とフィードバックを行なった。実習後の感想と、実習教材と実習の実施に関するディスカッションの一例を挙げる。筆記用具を使わないことで、周りが見えて、みんなの雰囲気がよくわかった。筆記用具がないことで、関連する情報をタイミング良く出せるといいけど、そうでないと、混乱が起こって、なかなか難しいだろう。筆記用具を用いないという条件は、かなりストレスフルなので、何度かこうした体験学習をやった上で、実施するといったプログラムの流れを検討する必要があるだろう。おもしろ村のような問題解決を何も使わない、メモや筆記用具を使わないことで、新しく発見できることもあるが、筆記具を使うこと

*1 新版CHR704：プレスタイム

で、いろいろ情報が特定の人にたまることで、それぞれのメンバーの特徴的な動きが見えることもある。

中学校のオリエンテーション合宿の実践報告がされた。中学1年生対象、1泊2日のオリエンテーション合宿における、体験学習部分の発表が行われた。プログラムはウォーミングアップ「ぶたのしっぽ」、「落ちた、落ちた」。クラスを越えて、バースデーラインによるグルーピング。GWT「ぼくらの先生」の実施、ふりかえり、であった。報告後の質疑応答、検討が行われた。その一例を挙げる。合宿全体のプログラムは、第1日目は雨で、雨用のプログラム。クラス対抗のドッチボールと、湯のみ作りの個人活動と、GWT。第2日目は海で、砂の造形作り、であった。このような合宿で、体験学習を実施することによる効果について、学年が一つになる体験が持てる。体験学習の共通体験を生徒が持てるので、次の実施に繋げやすい。特に、2年生、3年生になっても、その共通体験が一つの基盤になる、ということが考えられる。個人へのフィードバックは、他者の評価に敏感な中学生には実施しづらい。小学生での経験だが、個人のフィードバックをメッセージカード方式にしてみたら、熱心に書いていた。

【第3回体験学習実践研究会】（2002年7月13日）は参加者19名で実施した。実習「マッチング」（参考資料：新版CHR901「アイスブレイキング1」Pp.19-28.）の実施とそのフィードバックを行なった。実施後の感想や検討の一例を挙げる。37人のクラスで、45分の授業時間の中で、15分ぐらいのインタビューをしてみたが、メンバーの数が多すぎて、その人を見つけだせないことがあった。ゲーム性を持たせようと思い、じゃんけんで勝った人が聞くことができるとしたら、負けてばかりいる子がいてきけないことが起こってしまった。

問題解決実習「メータを探せ！！」の実践報告とそのフィードバックを行なった。その一例を挙げる。この授業では、聖書の楽しみを伝えたいと考えている。また、聖書は日常の身近なことにつながっていることを理解するため。ここで体験学習を導入したのは、「実際にできるかどうか？」を試したいと思ったため迷える羊「迷える羊の気持ち、イエスの気持ち」を分かることをねらいにしている。Negative Key Manを支えること、サポートすることは大事である。積極的-消極的を良い悪いではなく、デパートの迷子のアナウンスを例にとり、両面あること（メーメー泣いている人、スキップ踏んで迷子になっていることを知らない人）を説明している。Negative Key Manを授業で説明されているのだろうが、迷える子羊とどのようにつながっていくのだろうか？積極的と消極的がPositive Key Man、Negative Key Manとして対応するのだろうか？やはり、Negative Key Manとされると「俺はだめだったか！」ということになるように思う。「迷っていた人は誰か？」というダイレクトな問いかけではいけないのだろうか？「体験から学ぼう！考えよう！」とするプログラムと、

「体験で学びをまとめよう！追体験しよう！結論づけよう！」といった違いがあるように思う。

【第4回体験学習実践研究会】（2002年10月19日）は参加者18名で実施した。コンセンサス実習「よい子育てとは？」の実施と実践報告、そのフィードバックが行なわれた。

アイスブレーキング：「バースディチェーン」「50まで数えられるか」の後、コンセンサス実習「よい子育てとは？」が行なわれた。その感想、検討について、一例を挙げる。順位付けをする項目に関して、項目の言葉を少し変えるだけで、イメージが変わり、順位にも影響を及ぼすのではないか。例えば、「質素な生活→地球にやさしい生活」、「親を大事に→人を大事に」など。順位付けをする項目をもっと幅広くしてもよいのではないか。例えば、「子どもに新しい体験をどんどんさせる」など。身近な人たちのグループだと、自分の価値観や家庭の事情などをどこまで言えるのかなど、デリケートな問題があるだろう。参加者の子どもの年齢に、ある程度、影響を受けるだろう。同年代のグループで行う場合、様々な年代のグループで行う場合、それぞれに起こることが違うだろう。

「コンセンサス実習を取り入れた国語科の授業案」*1の実施とフィードバックが行なわれた。その感想、検討について一例を示す。俳句の授業を楽しく受けることができた。俳句を身近に感じ、興味をもって受けることができた。この句は忘れないだろう。知識の定着を促されると感じた。各人の俳句の情景を聴くと、それぞれに素晴らしく思えた。それぞれの感覚を大事にしたいように思えた。国語学に照らした場合、この俳句の季語は「春」になる。そのようなことと、個々人の感覚を尊重することとを、どのように考えるか。話し合いを促す方法としてのコンセンサスの導入。情景まで、きちんと書けているならば、コンセンサスをせず、それぞれへのフィードバックにすることもできるだろう。ふりかえり用紙に、コンセンサス部分だけでなく、知的理解も含めた授業全体に関する項目があっているのでは。

【第5回体験学習実践研究会】（2002年12月16日）は参加者19名で実施した。数学における「的あて」の実施と実践報告、そのフィードバックを実施した。通常の「的あて」からの変更点として、的に「負の数」が入っていたり、得点を「2倍」、「-3倍」するカードがオプションとして使える。的（得点が0点以外）は10ます中30ます、ある。中学生対象の授業報告があった。ねらいは、正の数、負の数の計算の定着を図る、班で共同協力作業のよさを体験する、仲間や自分への新たな気づきをもつ、とした。数学で、「正の数、負の数」の単

*1 詳細は立松容子「コンセンサス実習を取り入れた国語科の授業案」体験学習実践研究2、2002を参照されたい

元終了直後に3限使い、実施した。上記の実習の変更に加え、第3回目には、ボーナス(20点)の的を加えた。6班作り、うち1つの班は、得点の計算を行なう班とした。

そのフィードバックに関して一例を挙げる。提示が丁寧で、適切だと思った。中学生にとって、ルールの把握が難しいため、授業を3回行なったが、1回目はルール把握との意味も大きい。生徒の感想の中に、この授業がとても楽しく、数学のイメージが変わったという意の記述が多い。数学負の数のイメージが変わることも、実施者としては意図の一つにあった。英・国・数の反復練習は、個の作業とのイメージが強いが、この実習では、関わりの中でできるのが、いいと思った。

「宮城県の冒険教育&体験学習法」実践報告とフィードバックを実施した。プロジェクトアドベンチャー(PA)の大まかな説明の後、心の冒険について、実習と解説とを実施した。PAの要素の説明、宮城県における冒険教育の説明、施設の課題、宮城県における学校教育における実践例の説明が行なわれた。感想、検討の一例を挙げる。全県的に体験学習を実施する上で、PAの選択にいたる経緯が説明される。PAを体験したことがあるが、新たな体験に対して、自分がどう向き合うのかを体験できた。体力や機能の個人差を共有する体験を通して、それらのことを考えるきっかけとなった。教職員の研修では、まずは、PAを体験してもらおう。次のステップとして、ファシリテータートレーニングがあり、PAをどのように、学校へフィードバックしていくかを考える。体験学習の評価にこれからも検討していく必要がある。実践報告とあわせて、子どもたちの変化・成長をはかる評価尺度などの検討もしたい。

本研究会の終了時には、その日の感想や気づきや考えたことを提出していただいている。それらの一部を取り上げ、本研究会の意義について若干の考察を試みたい。本研究会には、体験学習のファシリテーターとして多くの経験を積んでいる方から、体験学習にほとんど初めて触れるという方まで、幅広い方が参加している。それにもかかわらず、実習の実施とそのフィードバックや実践報告から、それぞれの参加者が自分の学びをくみ上げていることがわかる。実習の実施とフィードバック、実践報告という形は、体験学習の研修方法として一般的であり、重視されているものである。そのことは、上記の研究会の報告とともに、以下にもと挙げる研究会の参加者の感想、気づきからも実証されると考える。1) 体験学習のノウハウを発見する、2) 体験学習を学校現場に適用するノウハウを発見する、3) 学校現場での新しい取り組みに向けて、4) 相互啓発的なラーニンググループに分類して示し、考察する。

1) 体験学習のノウハウを発見する

体験学習は文字通り、体験から学ぶ、体験を通して学ぶということである。

このような学び方の感覚は体験学習を体験し、その気づきを深めていくことから得ることができる。グループ・アプローチは人間関係の中で学ぶ相互啓発的なラーニング体験である。一人で学ぶのではなく、人との関わりの中で学ぶのである。このような気づきに関係する参加者の感想を以下に挙げる。

- 「体験学習」について様々な人と話し合いをもてたことは参加した甲斐がありました。「体験学習とは何か？」とついつい答えを求めてしまいがちですが、実際に自分が体験し、話し合うことで、自分自身で何かしらの発見できたと思います。
- ふりかえりの時、グループで起こっていたこと（データ）をわかちあうこと。できるだけ具体的に拾い集める、思い出す、その場面をありありと再現してみて、自分の中で感じていたありのままをたくさん出し合うことが、学習者の学びの質につながってゆくのだろうと改めて思った。
- 安心して、分かっていることも、分かっていないことも、ここで出せた。私に言えるだけのこと、出せるだけのことを出したら、いろんな人が、たくさん付け足したり、発展させていってくれて、最後に、とっても大切なことが分かった。とっても大切なことはとってもsimpleだった。体験学習は、体験から学ぶこと。とっても自分が動いたのは発表が良かったから。（中略）とっても動いた私を出せたのは、ファシリテーターが良かったから。

ラボラトリーメソッドによる体験学習では実習実施中だけでなく、その後のふりかえり、わかちあいを大切にする。それは、ふりかえり、わかちあいにより、プロセスに焦点を当てるという側面ももつが、基本的には人間関係の様々なデータを集め、共有化し、共に考えるという姿勢を重視するためである。参加者の感想にあるように、一人一人の智慧が集まることで、学びが発展していく。

同じ時空間を共有し、同じ作業をしても、各個人が体験していることは必ずしも同じではない。その違い、多様性を捉え、尊重できてこそ、相互啓発的なラーニング学習は生きてくる。違いを認め、違いを違いとして放置するのではなく、違いを乗り越え、どう繋がっていけるのかを模索することが肝要になる。以下に参加者の感想を挙げる。

- ひとりだけ浮いて参加できていなかったM君を他の人はそれぞれどう見て、どう感じていたか。「声をかけてあげたいけどできなかった。」「ずっと気になっていた。」「言い出せない自分がイヤだった。」など、それぞれの心の中に動いたことを言葉にしてメンバー相互が共有できてこそ、その次どうこれを生かして自分をつくっていけるかと考え決めていく貴重な材料としてそれぞれの生徒に残ってゆく糧になるのだろうと思う。迷える子羊は、迷っている状況に気づくというより、それぞれが起こった状況の中でどう

生きるか、どう自分を自分らしく出していくか、それをクリアにしていくことで迷いから抜け出せるのではないかと感じる。そのことを生徒がその時「感じとる」瞬間をもてばそのサイクル（循環過程）はその生徒の中に根づいて、その生徒のその後の成長、生き方の中で、生かされていくのだろうと思う。それは、そこから先の生徒の成長を信じていくこと。種をまいて、待つことだと思う。自分が人間関係科でもらった種と重ね合わせて、こんな風に感じました。

- 体験+実践報告は参考になった。特に、体験後の全体シェアリングは、本音を言い合う中で、他の人の違う考えを知ることができ、その意味は大きい。
- グループの中で、メンバーからネガティブな体験をしているように見えても、その人にとっては、ポジティブな体験につながっていく場合もあるように、私は感じています。ネガティブ、ポジティブに関係なく、個人個人のその後の生き方に意味を生じるように、一人ひとりがグループにおける個人の体験をグループ後にふりかえられる場があったらいいのになあと思いました。

体験に安易なレッテルを貼るのではなく、体験のもつ多義性、多面性をすくい上げ、深めていけるかどうかは、学びの質、深み、広がりに影響する。その多様性、多面性はその場に集う人々の多様性により確保される場合もある。また、その場のデータを、その場限りではないより長い時間の中で考え、育てていこうとする姿勢から生まれることもある。

立ち位置を変えることで、物事の見え方が変わることがある。体験学習を参加者として学ぶことは一つの学び方として重要であるが、立場を変えて実施者として体験してみることで、新たな気づき生まれることが多い。

- 体験学習は、生徒が体験することに、生徒に何か気づいて欲しいと思うと同時に、リーダーとして実施する側もやってみて、初めて気づくことが多いなあと思っています。

2) 体験学習を学校現場に適用するノウハウを発見する

本研究会は教師、体験学習のファシリテーターとして実践している人々が集い、その智恵を出し合い、一つの事柄を多様な側面から検討していこうとしている。ある実践に対する様々なコメントから学ぶことは多い。特に、学校教育現場に、体験学習を導入しようとする場合、様々な工夫、配慮が必要となる。ねらい、対象者の発達段階、ニーズ、人間関係的・心理的状況、学校内の物理的環境（時間や人など）、心理的環境（同僚の理解、同志の有無など）様々な要因が絡み合うためである。それらにできるだけ配慮し、現場に役立つノウハウを見つけていければと思います。研究会を実施している。以下の参加者の感想、

気づきを挙げる。

- 実践報告について：報告して良かったと心底思っています。専門の先生、経験豊富な方々の意見はやはり違います。参考になりました。毎回でもアドバイスをいただきたいぐらいです。
- 実習については、体験そのものが生きていく感じがして、参加させていただけて良かったと思います。実際に教育現場で、体験学習を取り入れていらっしゃる方が多く、実践に際して、どのような点に配慮すればよいか、具体的に意見もうかがえて、勉強になりました。
- 実習では、私自身の集団へのかかわり方の気づきはもちろんのこと、「もし、体験学習を学校現場に導入した時を想定すると、どんな課題が考えられるか」というところに、思うところがありました。また、実際、中学校で体験学習を実践されている方のお話、それに対するみなさんのコメントをお聞きし、さらに思うところがありました。

実習や実践報告など具体的な体験、事例を検討しているため、その気づきは具体的な事柄に関して、実際的なものとして生まれることが多い。一般的理論を理解していることも大切であるが、実践するためには、具体的、細やかなエッセンスが必要になる。その有無が実践の質を左右することすらある。対象者を理解し、それに適したプログラムの企画・立案、実施が必要である。そうでなければ、児童・生徒の現状に沿わず、児童・生徒にとってやらされ感が強く、意味が感じられない体験にしかならない場合もある。

- 言いたいことが言えない、場面によって使い分けている、中学生の現状を知り、同時にその部分を大切に扱いながら、体験学習を実践されている先生方の工夫や気づきをいただき学ぶところが多かったです。他の先生方（体験学習をまだご存じない）や中学生の保護者などスタッフとして大きな実習にはいることができる大人が、適切な介入をし、チームワークよくしていくことで、大人数の実習も、実りの多いものにできるのではないかと、一つの可能性として考えられると思いました。自分がファシリテーターとしてあるときも、仲間のスタッフや受講生自身を信頼すること、そういう関係をつくることを心がけたいと思います。
- 中学校、高等学校の現場で生徒を実際によく見て接しておられる方々の生の声は、参考になりました。いろいろな実情や子どもたちの可能性の中から、出てきた問題点やその解決策、工夫できることなど、たくさんのアイデアやヒントをもらえる会だと感じました。実践に結びつくアイデア、新しい実習づくりのヒントなど、これからも期待し、また、提供できるようにしていきたいと思っています。「実習のねらい」の前に、その授業のねらい、位置づけを明確にすること、その後、実習を選び、ねらいを絞り、ふりかえり用紙にも、いろいろ工夫できることなど、改めて、考えさせら

れた。

- 新しいエクササイズを経験できて、とても刺激を受けると共に、グループの中で癒されるひとときでした。改めてグループワークの持つ力を実感できました。また、小・中の先生方の取り組みを聞かせていただいたことは、高校生を観る時に、また新しい視点を与えていただけたと思います。
- 「コンセンサス」を2本実施していただき、コンセンサスについて考える機会となりました。学級の時間で使えるコンセンサス、教科学習として使えるコンセンサス。ねらいや目標によって同じコンセンサスの手法でも、こだわる視点が違っていいのかなとも思いました。教育の現場で生かせる幅広い体験学習について、一石を投じていただいた気がしました。いい体験をしました。

体験学習に関する新たな視点や方法を知ることで、学校教育における教育活動の幅が広がったり、自由に、柔軟に対応できる能力を向上できることもある。今年度の本研究会では、教科教育への導入やPAという参加者にとってはなじみの薄い体験学習の方法の実践報告があり、そこから学ぶことが多かった。

また、自分にとっての新たな課題として、今後考えを深めていくべき点を発見する場合もあった。

- 「的あて」の実習は、私は瞬時に計算ができなくて、流れを追えず、メンバーの足を引っ張ってしまいました。途中から、こんな私でも何かできることはないかと思っていましたが、果たせそうな役割も見つけられぬまま終わってしまい、悔いが残っています。2回、3回と挑戦の場があるのなら、計算練習もして、策も練って、参加したいと思いました。回を重ねるうちに、計算能力が論理的な考え方も身に付くだろうし、班で協力する良さもわかるのだろうと思いました。数学の苦手な生徒でも、私のように、数学に興味もてる人も出てくると思います。
- 「俳句」の実習は授業としたら、とても楽しく興味ももてました。教科に取り入れる時に何を大切に自分はしたいのかが、はっきりしていることが一つのポイントなのかもしれません。言葉のもつイメージをそれぞれ自分のものとして味わってもらうこと、人それぞれが、イメージを持っていることを知ってもらうことを大切とてのものなら今日の実習はかなり良かったと思います。人との関係のことなどを注目したいならば、やはり教科と離して考えた方が良いのかもしれません。
- 1. 体験学習法を数学に取り入れた実習：コンテンツの面では、「正の数、負の数」の計算の定着というねらいがあり、プロセスの面では、共同作業を通じて自分や他者の存在への新たな気づきというねらいがあり、まさに同時達成している実習だなあと感じます。子どものコメント集の中でも、「協力すると分からないことも分かるようになる」ということばが印象的

でした。2. PA（プロジェクトアドベンチャー）：実習も体験でき、また資料も豊富に用意して下さり、理解の助けになりました。このPAの研修を受けられた先生方が教科指導という形に変わっても、この体験学習法が生きてくるのだらうと思いました。また、PAに参加した子どもたちも、学校に戻ってからも、こういった学びのスタイルをもっていけたら、いいですね。

- 教科の中で体験学習を用いるということの難しさを痛感しました。今まで、体験学習で学んだことを自分の中のどこにどう生かしていくか、本人がはっきりさせていけば良い、とそのことだけを考えてきたから、教科として伝えたいメッセージがある中でどう取り入れていけるかは、色々な課題があると思います。「学びの主体は、あなた自身」という体験学習の中に学んでほしいこと、気づいてほしいことをどうすり合わせていくことができるのでしょうか。

3) 学校現場での新しい取り組みに向けて

研究会での体験を通して、学校教育現場における新たな取り組みを模索したり、実践しようとする動きや思いが生まれ始めている。新しい知識や気づきやヒントや方法を得ることで、新たな実践のイメージが湧いてきたり、実践へのモチベーションが高まることがある。体験学習を教科教育や総合学習や進路指導や保護者会などにおいて、実践していこうとする参加者の声を紹介する。

- 「俳句の季節」の実習では、一つの句について、イメージや情景がそれぞれにひろがりおもしろかったです。これを、たとえば、小・中学校の総合的な学習に応用するとすれば、それぞれが描いた情景を画用紙にクレヨンで描いてみて見せ合うなどの展開もできるかと思います。
- 私自身が総合的な学習の時間で「私がしたい20のことがら」を変形させて進路学習として、実践してみたいと思った。
- 教科からのアプローチがとても新鮮でした。体験だけでなく、ふりかえりをしてということをお大切に授業の創造を私もぜひ作りたいと思います。最後には、必ず個人や集団にもどすということをおぼせてもらいました。そして、この俳句の授業の流れを私の学校（中学校）ですが、国語の先生にお伝えしたいと思います。子どもたちのワイワイ語り合う姿が目には浮かびます。
- 「的あて」については、ぜひクラスで実践してみたいと思いました。一回目：プラスの点数のみ（ルール説明をかねて）。二回目：マイナスを入れてみる。三回目：ボーナスを入れる。というように、3時間ぐらゐの実践で、数学的な要素ではなく、「人の話をきく」ことに焦点を置いた実践をできたらと思いました。
- 私も教科（家庭）で、家族関係や保育学習を考える中で、この手法を取り

入れた実践を今後考えたいと思う。

- 今回数学で、前回国語、次は英語でと少しずつアイデアをひねり出しています。モチベーションを高め、達成感があり、身に付く方法と欲ばっていることと、既成の学習法にどこかでとらわれていることがいけないと思いました。ストレッチゾーンへ一歩踏み出そうと思っています。蔵王高校の実践に何かヒントがありそうです。
- マッチングシートは大変楽しく参加できました。まず、自分が"楽しい"体験をしたというのが、体験学習を学校で実践しようとする第一歩になると思います。また、"体験学習で聖書を学ぶ"という発表は、私にとっては大変新鮮なものでした。日本の公教育では、教える側の個人の倫理観、宗教観というものは排除されるものとされていますし、そういうものでなくてはいけないと思いますが、今、多くの生徒たちは「なぜ人を傷つけてはいけないのか」「なぜ自分を大切にしなければいけないのか」といった根元的な問いの前に、無力に立っている気がします。安易な方向づけは、厳に慎むべきですが、「人としてどう生きていくのか」という問いをやはり教員自身も持ち続けていかななくては、教育の現場に立つことは難しいと思います。そういう点で、とても刺激を受けました。
- 実習「よい子育てとは？」：保護者さんたちに向けて行った時には、またここでは違ったグループのあり方、課題があったのだろうなと思いました。保護者さんたちでの意見交流の場にもなりますし、そこから思わぬつながりができることもあるかもしれないですね。「ふりかえり用紙」記入というステップがあることで「あ、こういうことに子育てを考える人もいるんだな」「こういう悩みは自分だけじゃないんだな」といった気づきにもなります。こういう「体験学習法」という方法を保護者会でとることも、保護者自身にとっての“子育て”にもいい影響があるのかなと考えました。

4章の3)「コンテンツとプロセスの統合」でも記したことであるが、学校教育現場はグループ活動、体験的な活動が豊富であり、その活動を体験学習化していくことにより、児童・生徒の活動に今までとは違った視点、方向からアプローチすることが可能になる。それにより、活動が児童・生徒の人間関係、心の成長をさらに促進するものとなる可能性が充分にある。また、教科教育にも体験学習的アプローチを合流させることにより、児童・生徒が学ぼうとするモチベーションを高めたり、学習の知的側面と情緒的、体験的側面を統合することも可能となる。従来の教育方法に加え、体験的な学習をも導入することにより、児童・生徒の学びの質を深めたり、幅を広げることも可能であろう。これからの更なる実践とその研究に期待したい。

第五回研究会における宮城県におけるPAの実践報告は大きなインパクトを参加者に与えた。その考え方や方法、取り組みの組織化に関して、参加者が触

発されたことを記す。共通の基盤を持ちつつ、異なる側面をもった手法や他県の取り組みを知ることで、自らの取り組みをふりかえり、改善、展開のヒントとすることができたようだ。

- MAP（みやぎアドベンチャープログラム）については、導入のところで、コンフォートゾーン、ストレッチゾーン、パニックゾーンのエクササイズが印象的でした。「信頼できる人と一緒に」というキーワードを入れると、見事にコンフォートゾーンにはほぼ全員がはいっているのを見て、（なるほどなあ）と思いました。また、実践報告の中で、佐藤さんが使われた「心の安全」という言葉と考え方は、学級活動に取り入れたいと思いました。中学生だと、どうしても身体的な特徴を嘲笑したりする場面があったりするので、この「心の安全」を保障してあげるとするのは、PAに限らず、何をするにもすごく大事な考え方だと思いました。
- MAPの導入について、全県をあげて、PAに取り組んでいることは、日常の教育活動の中で今の子どもたちがもっとも必要としている人間関係づくり（コミュニケーション能力の育成）に大きな効果が期待される。ただ、どんなに教育的な意義のある活動であっても、全県下全教職員に研修の機会を与え、カリキュラム化していく段階で、教員の側にこのPAを受け入れる姿勢が生まれてこないと十分な成果は得られないのではないかと。この会は、体験学習を教育現場で実践し、その教育的意義を十分理解する中で、その底辺を拡大していきたいと願う者たちの集まりであり、時間はかかってもこの広がりがより多くの人々（教員）に影響を与えていくことは、効果、定着を考えると、意義ある活動であると思う。

4) 相互啓発的なラーニンググループ

どのような活動、学習においても言えることであるが、ともに学び、実践していこうとする仲間がいることは心強く、刺激となる。それは学習や実践を継続していく上ではかせない。研究会の機能の一つには、そのような相互啓発的なラーニンググループという側面がある。体験学習は本来そのような場を提供するものであるが、実施者として学ぶ場である研究会が、相互啓発的な場であることもまた重要である。さらにそのような雰囲気がそれぞれの学校現場に伝播していくことを期待したい。

- 最後の研究会にはぜひ参加したいと思い、駆け込みで参加させていただきました。以前の研修会のエクササイズが自分にとり役に立ったと思いがあり、本日を迎えました。日常、ある意味でのんびり過ごしている私にとって大変よい刺激になりました。自分の意識や志向がミキサーにかけられた気分です。しかし、十分にこなされる実感は今一步でしたが。それは、やはりいきなりのエクササイズだったからでしょう。慣れれば、もっと機能できるのにといい、本日は、まず、この程度と自分をなだめ、次の機会に

はと思っております。私は中学の教師をしており、その気になれば実践できるのですが、着実に実践されている方の発表を聞き「自分も」という心が動きました。今の中学生の成長や社会的なスキルの習得に有効だと感じています。「仲間と共に一つの仕事を協力して成し遂げる。その中で、我々は様々なことを学び、互いによりよく機能し合える関係がつくられていく」といった印象が、本日の演習の感想です。

- ・仲間を増やすこと（共感していただく先生）がとても大切。実践に協力的になっていただくことで、実践がしやすくなる。

（楠本和彦）

6. チームティーチング・学校組織の民主化

平成2年から始まった第六次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画によってチームティーチング（以下TTと略記する）による教員の加配が認められるようになり、TTを行う条件が良くなった。それに伴ってTTの実践例も多く報告されるようになってきている。この章ではTTに伴う人間関係にどのような問題があるかを検討しながら、学校組織の民主化の問題を検討していくことにする。

1) 孤立する学級

我々の抱く学校教育のイメージは多くの場合、一人の教師が黒板の前の教壇に立ち、数十人の生徒が黒板のほうに向かって、机をきれいに並べて、同じ教科書とノートを持って、教師の問いかけに一齐に手を上げたり答えたりして勉強している姿である。いわゆる「すずめの学校」のスタイルである。

しかし、本論文で検討してきた児童中心の取り組みをしている教室を想像してみても、子どもたちはずいぶん自由なスタイルで一床に座ったり、寝そべったり、机が無かったり、一人になったり、小グループで話し合っていたり、教室の中を自由に移動したり、学校の外に出たり、時には授業に参加しない自由も含めて一授業や学習が行われているイメージが湧く。しかしどうも教師は一人というイメージがついてまわる。

学級にとって教師は一人、同じ形の教室に、大人である先生以外はみな同年の子どもばかり。授業中はもちろん、休み時間でも他の学級の教室に出入りすることは、子どもたちでさえあまりない。それぞれの学級は他の学級と関わることなく孤立しているのである。そういえば体育大会や合唱大会でも、学級対抗の行事はかなりたくさんあるから、競争関係になることもある。

教師は学級で行われるすべての活動に責任を持っている。子どもの勉学も生活も担任の責任の範囲に入る。何か起こったときには学級担任に全責任がかかってくる。「自分の学級の子どもはかわいい」というとき、他の学級の子どもの

ことは遠い存在になっている。職員会議では学校行事のことは話し合っても、お互いの学級のことはあまり話さない。教員同士がお互いの教室を覗くことは研究授業のときだけ。教室を一步出ると、教師も子どもも孤立した存在になっているのである。

2) チームティーチングの学級*1

チームティーチングをするという事は、チームを構成する教員間の関係はもとより、チームとなる教員その人自身の存在の仕方が重要であるし、さらにはチームを含む学校そのものがチームティーチングを支える体制になる必要がある。

i) 教師間の関係

原田は中学2年生の理科でのTTの体験を通して、教師間の関わり合いについて次のように報告している。

『TTの授業を進めることによって、授業中の協力だけでなく、学習指導案の作成や教材・教具の工夫といった事前の準備から事後の評価まで、複数の教師との関わり合いが生まれる。そこでは、授業の構想、教材のあり方や生徒への支援のあり方などについて、ときには議論し、ときには共感的に受けとめながら、自分と異なる考え方を知ることができた。そうしたプロセスを通して、自分にはない相手の素晴らしさ、よさがわかってくる。教師同士の人間関係が深まる過程では、自然にお互いの人間性や指導性が磨かれる。』

また、松本は中学3年生の数学でのTTの経験をまとめ以下のように教師間のコミュニケーションから生じるメリットについて述べている。

『TTを行うことで、「共通の一人の生徒」について三人の教師がそれぞれ話し合うことができた。これは、学年教師で生徒指導を話題にして話し合うことと同じ状況である。通常、一教科担任一クラスであるので、その生徒について考えるのは一人である。他の教師の助言は得られても、直にその生徒に接するのはやはり一人の教師である。TTではそこが異なり、複数の教師で接することができ、同じ状況で共通の課題で話し合いがなされることになる。これは、教材研究の中で、共通の生徒を前にして「教材内容」の系統性等の研究以外に、その生徒にとっての「教材内容」を大幅に考慮して検討することが可能になったということである。』

植田は問題解決型の教材開発をTTで行った経験を報告した最後を締めくくって次のように述べている。

『ただ一つ言えること…一人で考えることは苦しいが、二人、三人、四人と複数の教師の知恵を結集すれば、何かできるかもしれない、ということであ

*1 ここで取り上げた教師の体験報告は全て、加藤幸次・成田幸夫・松本光弘編『チームティーチングの授業 中学校』国土社、1995、による。

る。会話はあらゆる可能性を生み出すと思っている。教科のスタッフは毎年変わるが、その年その年で対座、円座したいものである。』

これらの報告にみられるように、TTをすることによって、一人で学級を持っていたときには体験することのなかった同僚とのコミュニケーションの広がりを体験し、それは個人の能力を超える可能性をもつものとして体験されている。

それと平行してTTで生じる人間関係上の問題点が松本によって報告されている。

『三人の教師には「教材観」ひいては「(数学)教育観」、そして「子ども観」が根底にある。そこから派生する「評価の問題」。学校の中でのさまざまな仕事、年齢、男女等から生じる「人間関係の問題」。一人で担当クラスのみで教科経営をしているときには、特に大きく感じない問題＝課題が生じている。これらは「関わり」によって生じてくる課題である。「関わる」ことを「わずらわしさ」と感じてしまうのか、教師としてより向上できるチャンスととらえるのかによって課題の解決の方向性が異なるであろう。』

『TTで授業を行うとき、話をしていない人は、何をどうすればよいか迷い、授業を傍観する立場になりがちである。自分の居場所が見つからないのはきわめていやな感じである。』

TTにおける教師間に発生する人間関係上の課題は、コミュニケーション、リーダーシップ、役割分担の領域であるといえる。

①コミュニケーション

ひとりで行うときには言葉にしなくてもいいことも、チームで行うときには言葉にして話し合わなければならないので、自己開示や明確な表現の能力が求められる。また相互に傾聴する態度がないと対話が成立しない。さらに、話し合いの中で生じる感情の建設的な取り扱いができることや自分自身に関する明確な自己概念を持っていることなどが、話し合いやコミュニケーションを活発にし、同時に効果的にするために必要である。^{*1}

②リーダーシップ

TTでは話し合い（スタッフミーティング）が多く持たれるが、年齢や経験や性別や専門の枠に囚われずに自由に意見が言えるような話し合いの進め方、コンセンサスによる合意形成を作り出す力、メンバーの誰もがリーダーシップを取ることのできるシェアードリーダーシップを実現する態度など、チームのプロセスを良好に保つ能力が必要である。

*1 中堀仁四郎「効果的なコミュニケーションの5つの要素」、南山短期大学人間関係科監修『人間関係トレーニング』、ナカニシヤ出版、1992

③役割

チームの運営は民主的であることが求められる。もちろん経験の違いはあるであろうが、主・副という言い方も平等な関係を損ね、大切な意見や能力（リソース）を生かし難くしてしまう。どちらもが同等の共同担当者として共同で責任を担い、相互に尊敬し合う関係作りが大切である。責任者や代表者が必要な場合もあろうが、責任者・代表者以外の名称として権威的でないコーディネーターという呼称を使うこともある。役割や仕事は明確化と適正な分担が求められるが、同時にチームとして相補的に役割を補い合い、必要な場合には役割の交代も拘らずにできるようにでありたい。そのためにも授業後の「ふりかえり」でのフィードバックは重要である。

ii) 学校の体制

TTそのものの運営はチームの教師たちに委ねられるが、チームを取り巻く施設環境、学校組織の基盤整備が重要である。

①時間の確保

TTといっても大学などではオムニバス方式（リレーのように授業時には一人の先生しか教室にいない）でもチームティーチングと称しているが、この方式はTTと呼ばないほうがいだろう。これに近い消極的なTTの進め方として、指導の個別化に対応する目的で、クラスの生徒を小グループ（能力別や座席列で）に分けて、それぞれに教師がついて指導の徹底を図るというものがある。これは単に学級定員の縮小と同等の意味しかないので、松本は「分別型TT」と呼んで、本来の意味でのTTとは区別している。松本によれば本来の意味でのTTは「生徒一人を複数の教師で責任をもつもの（責任の共有化）」と定義している。

本来の形のTTは、打ち合わせ（スタッフミーティング）に膨大な時間をとられる。兒玉は国語科で実施したTTでの打ち合わせの努力を語っている。

『TTに取り組むにあたって教科部会で行った内容は、単元の指導を構想し準備することであった。①指導のねらいと指導計画の作成、②生徒たちの学習活動を支える教材作り（オープンスペースの整備も含む）、③TTの役割分担と動きの確認などを行った。

また、TTを進めるにあたり、連日の教科部会で行った内容は、本時の授業を次時の授業につなげることであった。①本時における個々の生徒の学習状況とTTの動きの確認、②次時における個々の生徒へのアドバイス、③TTの動きと学習材の改良などを行った。

私たちは今回始めてTTに取り組んだため、指導の構想づくりにはかなりの時間をかけたし、かかってしまった。が、TTを行うことでいったいどれほどのメリットがあるのかと、ワクワクした気持ちで準備を進めることができたように思う。

それでも時間が足りないこともあり、部活動の指導後に夜の教科部会を行うこともあった。』

飯島は『加配措置のない本校で、T Tを行うために苦勞していることをいくつかあげると、まず、打ち合わせの時間がとれないことである。週1時間の社会科部員会では、実際には間に合わない。私の持ち時間が24時間で、さらにゆとりの時間、社会科以外の部員会、クラブの時間、そして部活が入るため、勤務時間中には打ち合わせの時間がとれない。そこで、授業前には、夜の10時、11時まで打ち合わせをすることも何度かあった。』

井手は『T Tは、教師間の人間関係、打ち合わせ等のための時間不足などによる心理的、物理的障害によって、暗黙の内に消し去られていく傾向があるとされる』と危機意識を持って、T T成功の鍵は時間割の作成にあると述べている。また打ち合わせ時間をどのように確保するか工夫が求められている。

②施設

T Tの実施に際して教室など施設や環境面での整備も重要である。兒玉によると、平成3年度に八千代市にオープンスペースのある学校として新設された中学では、施設のありようがT Tを生み出したとも言える。

『壁のない教室とオープンスペースの存在が、教師間にありがちな干渉し合わないという閉鎖性をオープンにし、従前の教育のイメージを一掃するほど整った設備の中で、教師の柔軟な発想を次々と生み出して言ったことが、特に大きな影響を与えていたように思う。こうした好条件の揃った校内環境に恵まれて、日頃の授業の改善の一環として必然的にT Tに取り組むことになっていったのである。』

このように恵まれた環境になくても、各校の施設を開放的に使用する可能性に取り組めば、職員会議での話題になり、そうした議論や動きが教師間の閉鎖性を突き崩し、自由な発想を育てていく力になるのではないだろうか。

③管理職

学校という場が本当の学習共同体として機能していくためには管理職の意識は重要である。組織風土に大きな影響を与えるからである。

兵庫県の中学での英語のT Tの導入状況を垣尾の報告に見てみたい。

『学校長を中心に校内の各種委員会に平行してチームティーチング推進委員会を設けている。英語科、数学科、技術家庭科（情報基礎領域）において、T Tを教育課程に位置づけ、また、国語科、体育科では単元や指導教材の内容に応じて、随時取り入れている。特定教科の一部の教員による研究に偏りがちになる傾向を避け、可能な限り各教科の意見交流を図り、全教師がT Tという授業形態を研究していく姿勢を大切にしている。

T Tの導入により、教室内の英語指導にとどまらず、教室外、家庭、地域を

取り込んだ幅の広い英語教育が実践できるようになった。「学校の国際化」「英語学習の日常化」が可能になった。

英語科部会を週に1時間、木曜日の4時間目に定例化。ALT（外国語指導助手）とJTE（英語科の日本の教員）全員による英語での意見交換をしている。』

このような体制づくりの意思決定はやはり管理職の支援なしには実現しないし、一過性の流行で終わらせないためにも、組織としての意思決定と体制作りは重要である。

松本の次の言葉には聴くべきものがある。『TTは、追い風もあったせいか、言葉はあっという間に広がった。「実践は」となると、まだまだという感がある。ある管理職が「TTは旬だから」といった。「旬」ではなく、21世紀には、一人一斉授業と並んで、TT授業が普通に展開されることを期待したい。その時初めて「教え授ける」と並んで「学び修得する」という授業観ができる。そして、新たな課題を、積極的に解決できる子どもたちが育っていくことになる。』

おそらく学級レベルでの取り組みでは広がらないし長続きしない。むしろ学校運営にもTT支援の体制作りが求められる。つまりTTは「学習共同体」を必要としており、TTによって「学習共同体」が生まれてくるのである。加藤（1995）は従来の学校運営は学年や学校行事や部活を中心に置いて、学習指導は教科担任に一任という体制であったが、TT体制を作れば学習指導を中心にした新しい学校運営が生まれるという。

iii) 養うべき個人の資質

①人間性－親密な暖かさ。

同僚や生徒に対して、そして自分自身に対して、基本的な信頼感を持つことは重要である。教師はともすると批判的評価的になりがちであるが、自分や同僚や生徒を育てるためには、基本的な信頼の関係を根底に持ち、それが伝わると安心感が生まれる。この安心感があるから人は失敗の危険を恐れず冒険をしたり、自分のありのままの姿を現して成長に取り組むことができるのである。

②現実性－完全主義でないこと。

チームで仕事をするとき、自分が目標を持って努力することは大切だが、相手にも自分の求める完全さを要求してしまうことが起こりやすい。現実をよく見て、自分と異なる経験、考え方、感情、価値観、行動の仕方を持つ他者と協働するためには、あいまいさや、葛藤に対しての耐性があることが必要となる。徹底的に自分が納得するまでやらなければ気のすまない人は、他人を信頼していない自分がいることに気づく必要がある。

③遊戯性－興味を持って工夫すること。

教材を準備したり、仕事を進めていく上で、興味を持って工夫をすることは大切である。遊び心があることによって、日常性に縛られない自由な発想ができたり、楽しい仕掛けが生まれたりする。子どもが遊具のないところで遊ぶときの創造性には素晴らしいものがあり、何もないところから様々なものが生まれてくることを楽しみたい。

④楽天性－ポジティブ思考ができること。

他人と一緒に仕事をするのであるから、うまく行かないこともある。煩わしいこともある。その時に、ポジティブに考えることができるかどうかは、次の活動へのエネルギーを得られるかどうかにかかってくる。自らの力を殺いでしまいうイメージを作らないように、セルフコントロールができることは大事なことである。

⑤ファシリテーターの視点

一人の先生の考えることは1通りでしかないが、20人の生徒の考えることは20通りである。教師が自分が最適と思う考えに従って授業をしても、それは20人の生徒一人ひとりにとって最適ではないかもしれない。自分の方に置いた視点を子どもたちの方に移すと違った世界が見えてくる。子供たちの発想・考え・声を聴きながら子供たちが学び成長していくのを援助するのが、ファシリテーターなのである。

3) 校内研修としての人間関係トレーニング

私自身毎年何校かの小中学校の校内研修に出かける。名古屋市の校内研修支援事業として3回で計画するものが大半である。ロジャーズのように人間を学ぶ授業としてTグループ（エンカウンターグループと同じような集中的集団体験）が実施できればいいが、時間的にも受講教員のレディネスからも無理である。そこで最近3回を次のように計画している。校長はじめ可能な限り全教職員に参加してもらおうようにしている。

第1回 コミュニケーショントレーニング

小講義「コミュニケーションプロセス」

体験学習「聴く」

- ・はじめに自己紹介も兼ねてコミュニケーションプロセスについて講義する。
- ・その後リピートを中心にした傾聴の体験学習を行う。一般に教師は話すことは得意だが傾聴することが難しい。傾聴の重要性は頭では分かっているが、実際は聴くことができていないこと、聴いてもらえるとう

れしいということ、アドバイスしなくても相手の話を聴くことができるということなど、体験を通してわいわい言いながら気づいていく。参加型の授業の実例としても、これまでの研修と違う楽しさを体験していただいている。

第2回 グループワークトレーニング

小講義「体験から学ぶ」

体験学習「情報紙を使ったグループでの問題解決実習（おもしろ村）」

小講義「対人関係の中で成長するという事（ジョハリの窓）」

- ・小講義では、体験学習のステップと学習過程を循環させる力について話し、生徒の成長を援助する視点を提供する。
- ・その後5～6人の小グループに分かれてグループワークを体験し、ふりかえりをおこなう。毎回感じるが、先生同士でフィードバックをやり取りするのはとても楽しそうである。普段お互いのことはそれほどフィードバックしたりされたりすることの無い人が多いようである。校長先生も時間が許す限り参加して下さるので、管理職とのコミュニケーションの改善にも役立つようである。
- ・ジョハリの窓は、秘密を開示するのではなく“いまここ”での気づきや考えていることの自己表現としての自己開示とフィードバックであることを伝えている。また、ジョハリの窓を使って対人関係やグループの成長のメカニズムを示し、校内の様々な活動での「ふりかえり」重要性を伝えている。

第3回 教室で使える体験学習や合流教育の紹介

体験学習「情報紙を使ったグループでの問題解決実習（なぞの宝島）」*1

各種実習の紹介「構成的グループエンカウンター」「ソーシャルスキルトレーニング」「プロジェクトアドベンチャー」など

合流教育の体験「枝豆を使った種子の授業」

- ・先生方に実際に授業で使えるような実習を体験していただいたり、紹介したりしている。
- ・合流教育は、教科の学習と体験的な学習を統合するものとして紹介している。枝豆を一人に一つずつ配り、それをしっかり観察し、この世に一つの欠けがいのない“私のえだまめ”として画用紙に描く。小さな傷やちょっとした曲がり具合をしっかりと見て下さいと言うと、先生方も真剣に、時にビールが飲みたいなどと冗談を言いながら描く。次

*1 日本学校GWT研究会「協力すれば何かが変わる《続・学校グループワーク》」遊戯社、1994

にえだまめの鞘を開いて中の種子を観察し、部分の名前や働きを確認する。その後、目を閉じて誘導イメージ法で種子の成長のファンタジーを行う。根が土の中を伸びていくときにはゲシュタルト的な対話もイメージの中で体験する。植物として完成するところまでファンタジーを続ける。その後体験を数人でシェアする。

- 合流教育をゲシュタルトとに限定せず、異なる要素（理科の授業に美術の授業とか、知識と感性、教科と自己成長など）を合流させるとクリエイティブな授業が生まれて、子どもたちもいきいきするし、授業にも興味を持つことをお話している。

翌年度の研修では合流教育を試みていることを勧めている。

第1回は、人間性教育の必要性や合流教育の実例を体験していただく。合流教育実施希望者には、次回までにどの教科単元のどの部分の授業を開発したいかを考えておいてもらう（3名～4名）

第2回は、合流教育実施希望者ごとの教員グループに分かれ、それぞれの開発希望者の授業を考案する。

第3回は、研究授業として実際の授業を見た後、VTRに録画された他の授業も見て、皆で検討を行う。

人間関係トレーニングは非常に強力な道具である。注意深く使う必要はあるが、だからと言って臆病になっても宝の持ち腐れになる。多くの教師にとって体験学習や人間関係トレーニングは経験したことがなく、経験したことはないものにはなかなか馴染めない。そういう意味でできるだけ気軽に体験学習（初めのうちはレクリエーションになってもよい）を使ってみるように勧めている。子どもたちが教師の成長を助けてくれるからである。そして教師自身が体験学習や人間関係トレーニングの体験を積むことや、さらにはファシリテーターの研修を受けることなどをお勧めしている。

4) 学校組織の民主化と人間中心の学校作り

ロジャーズ（1969）は『創造への教育』の中で学校の組織変革にエンカウンターグループを中心にした人間関係トレーニングを用いている事例を挙げている。

1つの大学と3つの中高校と22の小学校を持つキリスト教系の学園からの要請で、管理職と大学教授会のメンバーのためのエンカウンターグループ、大学教官と学生のためのエンカウンターグループ、中高校教員と生徒のためのエンカウンターグループ、教員と管理職と生徒が合同したエンカウンターグループ、小学校の校長と教員のためのワークショップ、大学の管理職のための課題達成グループなど、3年以上にわたる非常に大規模な組織の人間化を促進するプロ

プロジェクトに取り組んだ。その成果は組織の管理構造と方針の変化や、管理者評議会の対人摩擦の解消、教師と生徒学生間のコミュニケーションの改善、授業カリキュラムへの生徒学生の率直的な関与など、顕著に表れたのである。

当初このプランに懐疑的であった理事者たちも、実習を使った体験学習による組織開発のテクノロジーを体験することによって誤解が解け、協力的になったり、一部の教授と学生たちは、ロジャーズらのラホーヤグループの介入を不要と言うほど自主的な活動を展開するまでになったのである。プロジェクトの終了後も学生の参加や自発性の増大、教授－学生のより深い協力関係の形成、創造的な教員養成計画の実施など、カリキュラムの革新が全領域に及ぶほどの変革をもたらしたのである。

しかし、この変革は突然終焉を迎えることになった。この学園はもともと革新的な修道女たちによって経営されていたのであるが、カトリック内部での支配的な圧力に対抗したことが原因で修道女たちが教師であることを解雇され、学園は優秀な多くの教師を一気に失うことになってしまったのである。学園は活動を続けたが寄付金集めが困難になるなどの経営危機に見舞われ、1980年に大学の閉鎖が決定されたことによって、この巨大な教育の冒険は終わっている。教育に失敗したわけではないが、大学存続を可能にするほどの社会的支持が得られなかったということも事実である。

そのほかにも1970年代のアメリカにいくつも生まれた人間中心の教育を試みた大学はいずれも10年程でその短い生命を終えている。いずれも人間中心主義による手作りの教育が、官僚主義による工場生産的教育に負けてしまうという近代化のパラダイムを超えられず、経済の法則の克服と支配体制の変革の困難さに直面する歴史を繰り返したといえる。^{*1}

日本においては、Tグループを基礎とした人間性教育が南山短期大学人間関係科において実現し、約30年に及ぶラボラトリー方式による人間関係の体験学習を中心とした人間性教育を展開した。

ここでの教育の成果は南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』に多数掲載されている。人間関係科と人間関係研究センターは2000年から南山大学人文学部心理人間学科と人間関係研究センターとして新たなスタートを切っているが、南山大学というどちらかというと保守的な体質を持つ大きな組織の中で、アカデミズムとの融合を模索する日々が続いている。これらの経過はまた人間関係研究センター紀要『人間関係研究』で報告したいと思う。

(山口真人)

7. スクールカウンセリングと体験学習

^{*1} Journal of Humanistic Psychology, 21, 1981がアメリカの高等教育における人間中心の教育の盛衰を特集しており、その一部とここで取り上げた学園のその後の様子がC. Rogers (1983), Freedom to Learn for the 80's, Bell & Howell Co. (伊藤博監訳『新・創造への教育3』岩崎学術出版社、1985)に掲載されている。

カウンセリング（カウンセラーの訓練）と体験学習との関連、意義、課題に関しては、楠本（2003）に記した。また、グループ・アプローチの学校教育に関する予防的・開発的意味、教育相談に対する貢献に関しては、楠本（1998）、楠本（2001）、楠本（2002）に記しているので参照されたい。ここでは、スクールカウンセラーの導入を巡る問題・課題に限定して、体験学習との関連を主に記す。

スクールカウンセラーの導入が近年進んでいる。その制度が本来の力を発揮するためには、教師とスクールカウンセラーとの協調・共同がかかせない。両者の価値観や目標は共通の部分と異質な部分をもつ。その異同をお互いが理解した上で、それぞれのよさを活かしかつような関係作りが必要になる。そのような関係が生まれてはじめて、それぞれの学校現場に適したスクールカウンセリングの組織的取り組みが可能となり、協同して作り上げたスクールカウンセリングの智慧が生まれる。その先進的な取り組みの一つに和歌山方式の教育相談体制があるが、これは他書を参照されたい（東山・藪添、1992、楠本、2000など）。

スクールカウンセラーの活動には、児童・生徒やその保護者のカウンセリング、教師に対するコンサルテーションや研修会、児童・生徒や保護者に対する啓発的な活動がある。また、地域の他機関との連携が必要な場合もある。このどの活動においても、スクールカウンセラーが独力で行おうとすれば、学校内にいるカウンセラーとしてのせっかくの潜在力を十分に活かしきれないことが起きる。カウンセリングは一見スクールカウンセラー独自の活動であり、他の影響なく行なえるような錯覚に陥ることもありうる。しかし、児童・生徒や保護者にとって重要な人物は、友人、教師である。クライアントと取り巻く重要人物たちとの連携なくして、スクールカウンセリングは十分な効果を発揮しえない。他の活動がそうであることはより自明なことである。その際、スクールカウンセラー側においても、教師側においても重要になるのが、情報、方針の共有化である。もちろん守秘義務に配慮する必要もあるが、ともに児童・生徒や保護者に関わろうとするスタッフであることをかんがみ上での秘密保持を考えていくことが必要である。そのような意味での守秘義務を前提に、情報、方針を共有化しようとする際、前述の価値観や目的の異同が障害となる場合がある。それが障害となれば、相互信頼を築くことが難しくなり、お互いにとって、さらには児童・生徒や保護者の益にはならない。そのような障害を乗り越えて、コミュニケーションをはかり、コンセンサスをえていくことが現実には非常に重要なことになる。このような問題・課題の解決方法には様々なものが考えられる。一つは研修や日ごろの話し合いや文書を通して、カウンセリングと学校教育の理論的異同に関してすり合わせていくことができよう。また、実際の児童・生徒や保護者に対する援助の中で、その異同は明確となるため、その時が最大のチャンスと言うこともできる。

体験学習もまたその一方法であろう。体験学習がスクールカウンセラーと教師とのコミュニケーションの円滑化に役立っているのは、その理論と実際においてである。グループプロセス、リーダーシップ、集団規範や集団における意志決定に関すること、コミュニケーションプロセスに関する理論学習や体験学習が主に役立つと考えられる。その理論は津村・山口（1992）に詳しい。体験的な学習では、実習を用いた体験学習やTグループが有効である。自分の価値観、物事の見方、感じ方、人間関係やコミュニケーションの特徴に気づき、必要であればそれを改善していくことができる。体験学習は本論の他章にもあるように、それぞれの個を認め、活かしつつ、協同していくことを目指す理論、実践である。そのノウハウがスクールカウンセリングの組織的取り組み、スクールカウンセリングを巡る問題や課題解決の一助となると考える。

学校現場を知るスクールカウンセラーと心理臨床を知る教師とが、協同して、よりよいスクールカウンセリングを構築していかれることを期待したい。

（楠本和彦）

8. まとめ

本論文では、学習者中心の教育の系譜を踏まえた上で、現在の学校教育が抱えている問題を、学習者の人間性を切り離したところで行なわれる教育のあり方に問題があると捉えた。この問題に対して人間関係トレーニングと名づけて取り組み開発してきた学習者参加型の教育原理と教育方法とが、どのように応用できるか、実際の応用例も含めて教科教育、学校行事、教師教育、チームティーチング、学校組織の民主化、スクールカウンセリングなどの領域での実践例や応用可能性を検討してきた。

重要なのは教師の基本的な価値観や態度の自己変革である。人間関係トレーニングや体験学習や構成的グループエンカウンターなどの技法や実習が、単なる方法（how to）として従来型の教師の権威構造の中で用いられるのであれば、それらは本質的な教育状況の変革を生み出すことはないであろう。むしろ一時的な教室の子どもたちの適応の回復は、教育状況の問題をさらに潜在化深刻化してしまう可能性すらある。

学力観の変革が求められているが、それが教室の一つ一つの出来事に丁寧に反映されてくるには時間がかかるものである。何より真っ先に教師や学校管理者や親や地域社会の価値観や学力観が変化することが生まれなければ、それらが子どもたちに届くことはないし、子どもたちの中に生まれるものを育むことはできないであろう。それらの変化なしに子どもたちだけを変化させるなどということがありえないことは、人間関係トレーニングやエンカウンターグループのファシリテーターのあり方とグループメンバーの成長との関係は教えてくれている。私たちはその変化を見とどけなければならない。

いまこそ教師は、自覚的に教育ファシリテーションを学ぶときが来ているのである。

(山口真人)

〔引用文献〕

愛知県教育総合研究センター相談部教育相談研究室（2001）『予防的・開発的教育相談の在り方に関する研究－構成的グループエンカウンターを中心にして－』

Brown, J. I. (1975) , The Live Classroom, New York, The Viking Press Inc. (入谷・河津訳『よみがえった授業－知識と感情を統合する合流教育』学事出版、1980)

Bruner, J. S. (1971) , The Relevance of Education, Norton (平光昭久訳(1972)『教育の適切性』明治図書)

Comenius, J. A. (1632) Didactica Magna (鈴木秀勇訳『大教授学』明治図書、1967)

Forshay, A. W. Ed. (1970) , Curriculum For Seventies (全米教育協会『人間中心の教育課程』明治図書、1976)

東山紘久・藪添隆一（1992）『システムティックアプローチによる学校カウンセリングの実際』創元社

加藤幸次・成田幸夫・松本光弘編（1998）『ティームティーチングの授業中学校』国土社

河津雄介著（1982）『合流教育の考え方とその実践』学事出版

楠本和彦（1998）「スクールカウンセリングと人間関係トレーニング」南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』第15号、南山短期大学人間関係研究センター、pp.165-172

楠本和彦（2000）「和歌山方式による教育相談体制の特徴－委嘱相談員の経験から学んだこと－」『いじめ防止教育実践研究』第4巻、広島大学学校教育学部附属教育実践総合センター、pp.1-12

楠本和彦（2001）「学校教育における体験学習の意義に関する考察－グループアプローチ、スクールカウンセリングの視点から－」津村俊充・楠本和彦編『体験学習実践研究』創刊号、体験学習研究会

楠本和彦（2002）「教育相談と対人関係能力」、津村俊充編『子どもの対人関係能力を育てる－子どもの心と体をひらく知識と技法－』教職研修総合特集151、教育開発研究所

楠本和彦（2003）「カウンセリングスキルをトレーニングする（仮題）」津村俊充・石田裕久編『ファシリテータートレーニング（仮題）』ナカニシヤ出版、（2003年5月公刊予定）

Neill, A. S. (1960) , Summerhill : A radical approach to child rearing, New York, Hart Pub. Co. (霜田静志訳『人間育成の基礎』誠信書房、

1987)

- Miller, J. P. (1969) , The Holistic Curriculum, Oise Press, 1988 (吉田・中川・手塚訳『ホリスティック教育』春秋社、1994)
- Rogers, C. (1969) , Freedom to Learn, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Co. (友田不二男編、手塚郁恵訳『創造への教育上・下』岩崎学術出版社、1972)
- Rogers, C. (1970) , Carl Rogers on Encounter Group, Harper & Row (畠瀬・畠瀬訳『エンカウンター・グループ 人間信頼の原点を求めて』、創元社、1982)
- Rogers, C. (1983) , Freedom to Learn for the 80's, Bell & Howell Co. (伊藤博監訳『新・創造への教育1・2・3』岩崎学術出版社、1984)
- Rousseau (1762) , EMILE OU DE L'EDUCATION (今野一雄訳『エミール』岩波文庫、1962)
- 佐藤学 (1998) 「現代社会の中の教師」、佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『教師像の再構築』岩波講座現代の教育6、岩波書店
- 立松容子 (2002) 「コンセンサス実習を取り入れた国語科の授業案」、津村俊充・楠本和彦編『体験学習実践研究』第2号、体験学習研究会
- 常滑市生徒指導部小学校部会 (2002) 『たくましく豊かな心をもった児童を育てるための生徒指導のあり方ー好ましい人間関係を育むためにー』
- 津村俊充・星野欣生 (2001) 『新版Creative Human Relations』プレスタイム
- 津村俊充・楠本和彦 (2001) 「学校教育への体験学習導入による授業改革の試みー「生き生き学級・生き生き学校づくり」講座実践をもとにー」南山大学人間関係研究センター紀要『人間関係研究』第1号、南山大学人間関係研究センター
- 津村俊充・山口真人編 (1992) 『人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間学的アプローチ』ナカニシヤ出版
- 柳原光 (1976) 『Creative O.D.人間のための組織開発シリーズI』プレスタイム
- 牛山栄世 (1998) 「学校の自立ー実践の立場からー」、佐伯胖・他編、岩波講座『現代の教育2 学校像の模索』岩波書店